



STUDII ȘI CERCETĂRI
DE DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

- ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR ȘI PREȘCOLAR -

Cosmina-Simona Lungoci
(coord.)

Presă Universitară Clujeană

**STUDII ȘI CERCETĂRI
DE DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE**

•

Cosmina-Simona Lungoci (coord.)

STUDII ȘI CERCETĂRI DE DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

Învățământ primar și preșcolar

Cosmina-Simona Lungoci (coord.)

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

2023

Referenți științifici:

Conf. univ. dr. Diana Boc-Sînmărghișan

Conf. univ. dr. habil. Marius-Mircea Crișan

Coperta și ilustrațiile: Adrien Bonaventure Biayi

ISBN 978-606-37-1739-0

© 2023 Coordonatoarea volumului. Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul coordonatoarei, este interzisă și se pedepsește conform legii.

Universitatea Babeș-Bolyai

Presa Universitară Clujeană

Director: Codruța Săcelean

Str. Hasdeu nr. 51

400371 Cluj-Napoca, România

Tel./fax: (+40)-264-597.401

E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro

<http://www.editura.ubbcluj.ro/>

Sumar

Argument	7
ANDRADA-NARCISA PIELE	9
Aspecte metodologice ale predării-învățării părților principale de propoziție la disciplina limba și literatura română în ciclul primar	
DIANA RONCOV	33
Dezvoltarea gândirii analitice a elevilor din ciclul primar prin studiul ortogramelor	
CRINA-ANDREEA BLĂNARIU	57
Dezvoltarea competenței de comunicare orală în clasa pregătitoare. Jocuri și tehnici didactice eficiente	
LAVINIA ESTERA CRISTINA MIHAI (KRAUZER)	87
Activități de stimulare a lecturii în rândul elevilor din ciclul primar. Motivarea ludică și socială a actului lecturii	
IULIA-CLARA SBURLEA	127
Personaje de basm și impactul acestora asupra comportamentului elevilor din ciclul primar	
PAULA-GABRIELA TIPA	161
Valențe educative ale basmelor: basme clasice și basme moderne	

FLAVIA BUTAȘ	191
---------------------------	------------

**Impactul activităților de povestire asupra dezvoltării
creativității lingvistice a preșcolarilor**

Argument

Cercetările privind studiul limbii și literaturii române în școala primară, precum și cele destinate dezvoltării limbajului și comunicării în etapa preșcolarității au devenit, în ultimii ani, tot mai complexe și mai nuanțate. Contextul pandemic al ultimilor ani a generat schimbări majore în organizarea activității instructiv-educative, iar procesul didactic desfășurat on-line a avut numeroase consecințe asupra metodologiei acestui domeniu, mobilizând resurse tehnologice variate și determinând profesorii și elevii să se adapteze unui nou mod de predare.

Volumul de față cuprinde o serie de studii și cercetări din sfera limbii și literaturii, realizate de către studenți de la Universitatea de Vest din Timișoara, de la Facultatea de Sociologie și Psihologie, specializarea Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar, majoritatea derulate în perioada pandemiei, care stau mărturie eforturilor depuse de către profesori pentru desfășurarea în foarte bune condiții a procesului de predare-învățare-evaluare.

Studiile valorifică o bibliografie reprezentativă, de actualitate, din literatura internațională și din arealul pedagogic românesc. Totodată, metodele și instrumentele de cercetare, preluate, majoritatea, din studii empirice internaționale, vin să valideze demersurile realizate de către autoare și să pună la dispoziția cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar, dar și cercetătorilor, sugestii metodologice și concluzii pertinente care pot influența pozitiv activitatea didactică și de cercetare. Structurate în mod riguros din punct de vedere științific și abordând teme de mare importanță din sfera limbii și literaturii, ortografia, literația, elementele de construcție a comunicării, cercetările din acest volum pot deveni puncte de reper în studiul limbii și literaturii române în școala primară și în dezvoltarea limbajului și comunicării în grădiniță. Subliniem și preponderența aspectelor practice ale lucrărilor care alcătuiesc acest volum și suntem de părere că rezultatele concrete ale acestor cercetări pot fi valorificate, în plan didactic, de către profesorii din învățământul primar și preșcolar.

Prin reperele teoretice și aplicative pe care le propune fiecare capitol dorim să nuanțăm perspectiva atât a viitorilor, cât și a actualilor profesori, asupra predării limbii materne și a literaturii, dar și asupra dezvoltării limbajului și comunicării, punând astfel bazele competențelor cheie promovate în context european.

Cosmina-Simona Lungoci

**Aspecte metodologice ale predării-învățării
părților principale de propoziție la disciplina
limba și literatura română în ciclul primar**

ANDRADA-NARCISA PIELE



Abstract. *Predarea și învățarea părților principale de propoziție reprezintă aspecte importante ale disciplinei limba română în ciclul primar, iar folosirea unor strategii didactice eficiente pentru facilitarea demersului didactic și pentru asigurarea comprehensiunii și retenției sunt primordiale. Studiul de față se concentrează pe două demersuri de predare: abordarea inductivă, respectiv cea deductivă, ambele fiind aplicate în sala de clasă de către profesorii din învățământul primar.*

Scopul acestui studiu a fost de a investiga impactul și eficiența demersului deductiv, respectiv inductiv în predarea subiectului și predicatului, asupra procesului de învățare al elevilor din clasa a IV-a. Cercetarea realizată este una cantitativă, fiind un coasi-experiment. Eșantionul a fost alcătuit din 54 de elevi din ciclul primar. Instrumentele de cercetare aplicate au fost chestionarul ARCS și două teste docimologice. În urma colectării și analizei datelor, rezultatele arată că există o diferență semnificativă din punct de vedere statistic între elevii cărora li s-au predat aceste conținuturi în manieră inductivă și cei cărora li s-au transmis printr-un demers deductiv.

Concluziile acestui studiu relevă faptul că abordarea inductivă contribuie semnificativ la însușirea temeinică a părților principale de propoziție, în comparație cu abordarea deductivă.

Cuvinte-cheie: *abordare deductivă, abordare inductivă, parte de propoziție, învățare prin descoperire, problematizare*

Introducere

Societatea este într-o continuă schimbare, date fiind numeroasele modificări existente la nivelul tehnologiei, științei și mediului înconjurător. Astfel, învățământul românesc se dorește a fi unul modern și în acord cu cerințele societății actuale și ale educabilului din secolul al XXI-lea.

Schimbarea de paradigmă în educație este observată mai ales la nivelul metodelor și tehnicilor de predare folosite în transmiterea conținuturilor. Învățământul românesc actual traversează o perioadă caracterizată prin eclectism metodologic, metodele tradiționale și cele moderne coexistând în practica pedagogică. În acest context, misiunea cadrului didactic este aceea de a identifica strategia ideală și de a o adapta diferitelor discipline de studiu și, mai ales, caracteristicilor elevilor.

Disciplina limba și literatura română, pe care elevii o studiază în clasele a III-a și a IV-a, dezvoltă educabilul din perspectiva lingvisticii, a gândirii, a creativității și, tocmai de aceea, i se acordă un rol deosebit de important în cadrul acestor ani de studiu. Un domeniu de bază al acesteia este gramatica.

„Studiul gramaticii nu este un scop în sine, ci, alături de literatură ajută la formarea unor deprinderi de comunicare clară și coerentă, atât în scris cât și oral, ea fiind mijlocul cel mai eficient pentru profesor și elev, de a pătrunde în esența unui fenomen lingvistic, de a-l înțelege, de a-i surprinde funcționalitatea” (Coman, 2012, p. 3). În același timp, studiul gramaticii este unul benefic pentru orice vorbitor, conducând la exprimarea corectă, atât în scris, cât și oral, fiind considerată fundamentală pentru dezvoltarea personală (Zaragoza, 2017).

Fenomenul gramatical este unul complex, necesitând a fi abordat cu multă seriozitate de către profesorii din ciclul primar, deoarece aceste noțiuni, însușite în primii ani de școală, constituie o bază pe care vor fi așezate în anii următori alte cunoștințe din sfera limbii și comunicării. Tocmai datorită acestor aspecte se poate spune că alegerea metodelor și mijloacelor de predare folosite în transmiterea și învățarea noțiunilor gramaticale constituie un aspect cheie al demersului didactic.

Astfel, una dintre problemele des întâlnite în practica educațională este aceea legată de eficiența unei strategii didactice. Nu atât cadrele didactice cu experiență, ci, mai ales debutanții întâmpină probleme în alegerea metodelor și mijloacelor de lucru în momentul în care își configurează demersul didactic. Problema devine cu atât mai serioasă atunci când este vorba de conținuturi bazate pe cunoștințe anterioare ale elevilor și care sunt în sine o bază, care, dacă nu este încă de la început bine asimilată și fixată, poate genera mai târziu lacune în învățare ce, cu greu, vor putea fi remediate. Un astfel de conținut este reprezentat de părțile principale de propoziție, acestea constituind fundamentul pentru aprofundarea ulterioară a sintaxei.

Studiul de față își propune să cerceteze această problemă, investigând care dintre cele două abordări didactice, deductivă, respectiv

inductivă, este mai eficientă în predarea-învățarea subiectului și predicatului în ciclul primar și asigură retenția pe termen lung a cunoștințelor din această sferă.

În același timp, aplicarea unei strategii eficiente este corelată cu competențele pe care cadrul didactic le posedă. Metodologia didactică este un domeniu vast al științelor pedagogice și tocmai de aceea studiul ei riguros presupune din partea cadrului didactic profesionalism, dedicare, capacități intelectuale deosebite și timp. Astfel, investigarea și identificarea abordărilor didactice eficiente în predarea părților principale de propoziție în ciclul primar constituie o necesitate, mai ales dacă vine cu dovezi clare de practică educațională în sprijinul profesorilor pentru învățământul primar.

Astfel, în cadrul cercetărilor este încă prezentă următoarea întrebare: Care este cea mai eficientă abordare în predarea gramaticii? Acest subiect este discutat și analizat de câteva decenii de către cercetători, neajungându-se, până în momentul de față, la un răspuns unanim în favoarea unuia dintre cele două demersuri: deductiv sau inductiv. Acest lucru subliniază faptul că tema investigată în cadrul acestei cercetări este relevantă pentru domeniul educațional, iar încercarea de a găsi un răspuns la întrebarea menționată va ajuta profesorii din învățământul primar în demersurile lor didactice.

Coroborând cele menționate anterior, scopul acestui studiu este acela de a investiga impactul demersului deductiv, respectiv inductiv în predarea subiectului și predicatului asupra procesului de învățare al elevilor din clasa a IV-a.

Considerăm oportun să clarificăm cele două concepte pe care studiul de față se axează, descrierea acestora fiind prezentată în cele ce urmează.

Abordarea deductivă

Calea deductivă în predarea noțiunilor teoretice în clasa de elevi este asociată cu demersurile didactice tradiționale, în care se pornește de la general la particular. Lecțiile sunt astfel orientate spre profesor (Dahbia, 2021). Cu alte cuvinte, predarea deductivă este o abordare tradițională, în

care regulile sunt prezentate la începutul demersului didactic și continuate cu exemple (Anani, 2017). În cadrul acestui tip de demers educațional, profesorul va preciza regula și apoi o va ilustra cu exemple scrise pe tablă (Haight, Herron & Cole, 2007). Conform literaturii de specialitate, este o abordare care vine în sprijinul profesorului, deoarece este caracterizată prin economisirea timpului și energiei. În întărirea acestei idei vine următoarea precizare: „Este ușor și simplu să explici regulile, decât să le obții din exemple” (Widodo, 2006, p. 223 apud Shahzad et al., 2020).

Ca orice demers didactic, și această abordare este adesea criticată, literatura de specialitate menționând neajunsurile ei, printre care: predarea gramaticii într-un mod izolat; atenția restrânsă acordată sensului; mecanizarea practicii (Nur, 2020) și slaba implicare a elevilor (Widodo, 2006 apud Shahzad et al., 2020). Cu toate acestea, este utilă și recomandată ca opțiune viabilă, în situații precum: existența unor elevi foarte motivați, predarea unui concept dificil ori pregătirea școlarilor pentru examene (Bilah, 2009 apud Nur, 2020).

Abordarea inductivă

În opoziție cu demersul deductiv, abordarea inductivă în transmiterea cunoștințelor către elevi este considerată o cale interactivă, în care se pornește de la particular la general, elevul fiind în centrul procesului educațional. Demersul inductiv „presupune ca elevul să fie constructor activ al cunoștințelor sale pe măsură ce analizează și observă realitatea” (Locatelli, 2019, p. 11). Această manieră se apropie foarte mult de dezideratul educației secolului al XXI-lea, și anume centrarea procesului didactic pe educabil. Astfel, în instruirea inductivă educabilii asistă direct la forme particulare și încearcă să ajungă la generalizări metalingvistice pe cont propriu (Erlam, 2003). În cadrul acesteia, profesorul începe lecția oferind explicațiile necesare elevilor, ghidându-i apoi în descoperirea conținutului studiat. Spre deosebire de abordarea deductivă, unde regulile erau enunțate înaintea explicațiilor, demersul inductiv presupune exact calea inversă, explicațiile mai întâi, apoi transmiterea regulilor.

„Metoda inductivă asigură cel mai ridicat randament, din punct de vedere al solicitării capacității intelectuale a elevilor” (Nicolăescu, 2014, p. 22). Este primordial rolul cadrului didactic, deoarece acesta îi conduce printr-o serie de întrebări, elevii descoperind în cele din urmă regula ilustrată de exemple (Vincent & Lefrançois, 2013).

Totodată și abordarea inductivă are neajunsuri, care sunt consemnate în literatura de specialitate. Principalul dezavantaj al acesteia este subliniat prin contrastul dintre cele două abordări didactice. Se observă o preferință pentru abordarea deductivă, demersul inductiv fiind unul mai dificil și cronofag (Anani, 2017). Cu toate acestea, este o abordare care, cu siguranță, va stârni implicarea și interesul elevilor, asigurând retenția conținuturilor pe termen lung.

Sinteza literaturii de specialitate

Pentru mai multă rigoare în conturarea demersului inductiv, respectiv deductiv, precum și a implicațiilor acestora în cadrul lecțiilor de limba și literatura română, considerăm oportun să oferim o perspectivă sintetică asupra literaturii de specialitate. Două articole științifice au reprezentat punctul de plecare al prezentei cercetări, iar descrierea acestora este redată în cele ce urmează.

Primul studiu îi aparține lui Serliah Nur, se numește „Student’s perception toward the use of deductive and inductive approaches in teaching English grammar” și a fost publicat în revista „Tesol International Journal”, în anul 2020. Studiul prezintă percepția elevilor asupra utilizării de către profesor în sala de clasă a demersului inductiv, respectiv deductiv. Este menționat, încă de la început, faptul că doar 40% din educabili dispuneau de abilități gramaticale generale, ceea ce însemna un nivel redus de cunoaștere a gramaticii (Nur, 2020, apud Rahman, 2005).

În cadrul studiului se pornește de la o controversă interesantă, prezentă în mintea cercetătorilor de câteva decenii, la care nu s-a oferit încă un răspuns cert: „deducția sau inducția ar trebui să fie folosită în predarea structurilor gramaticale?” (Nur, 2020, apud Hammerly, 1975, p. 2).

Dezbaterile asupra acestui subiect au atras de partea fiecărei abordări specialiști care pledează pentru unul sau altul dintre aceste demersuri didactice. Abordarea deductivă este considerată a fi mai logică, ducând la un grad mai mare de certitudine a cunoștințelor gramaticale. Pe de altă parte, susținătorii abordării inductive consideră că aceasta are un impact mult mai mare și duce la retenție (Nur, 2020, apud Fischer, 1979). Diferența dintre ele este subliniată și prin următoarea precizare: abordarea deductivă este un stil mai tradițional de predare, în care centrarea este pe profesor, pe când demersul inductiv este unul mai modern, cu o abordare centrată pe cursant (Nur, 2020, Temperley, 1990).

Ca orice alt demers didactic, și cel deductiv are atât avantaje, cât și dezavantaje. Astfel, printre avantaje se numără următoarele: utilitatea pentru elevii cu stil analitic de învățare, explicarea facilă a unor aspecte ale regulilor, recunoașterea rolului proceselor cognitive în achiziția limbajului și oferirea imediată a exemplelor practice, predarea gramaticii într-un mod izolat, lipsa de atenție acordată sensului sau neînțelegerea terminologiei prezentate constituie dezavantaje ale acestui demers (Nur, 2020).

În finalul studiului, autorul recomandă folosirea de către profesori a ambelor abordări, însă cu precizarea că trebuie să se țină cont de măsura în care mediul de învățare este favorabil însușirii de către elevi a cunoștințelor (Nur, 2020).

Al doilea articol de specialitate care aduce în atenție problematica studiului prezent aparține autorilor Shumaila Shahzad, Syeda Samina Tahira și Shamaïela Mehboob Farooqi se numește „Effect of inductive grammar instruction on the achievement of elementary school students”. A fost publicat în revista „Global Social Sciences Review”, în anul 2020, și prezintă efectele pe care le are abordarea inductivă asupra performanței școlare a elevilor, comparând, totodată, percepțiile școlarilor referitoare la folosirea demersului inductiv, respectiv deductiv în predarea conținuturilor.

Este precizat încă de la început rolul primordial pe care gramatica îl ocupă în curriculumul școlar, dar mai ales în vorbirea curentă. Comunicarea eficientă este astfel un rezultat al cunoașterii și aplicării într-un mod corect a regulilor gramaticale (Shahzad et al., 2020 apud Richards & Renandya, 2002).

O bună cunoaștere a noțiunilor gramaticale determină dezvoltarea unui limbaj clar, coerent, corect, facilitând astfel comunicarea dintre oameni. Însă, în mediul educațional este discutabilă modalitatea de predare a gramaticii. Acest studiu evidențiază din nou întrebarea amintită și în cercetarea anterior prezentată, și anume: *Gramatica ar trebui predată inductiv sau deductiv?* (Shahzad et al., 2020 apud Mahjoob, 2015, p. 222).

Gramatica este indispensabilă comunicării corecte. Orice limbă cuprinde reguli gramaticale, fără de care conversațiile nu ar avea nicio logică. Cum coloana vertebrală este indispensabilă pentru corpul uman, același rol îl putem atribui și gramaticii în relație cu limba pe care o vorbim (Anani, 2017).

Dacă articolul de specialitate prezentat anterior a evidențiat, cu precădere, abordarea deductivă, studiul acesta aduce în lumină principalele avantaje și dezavantaje ale demersului inductiv.

Printre avantaje, se pot enumera: motivarea intrinsecă a elevilor prin punerea acestora în situația de a descoperi ei înșiși cunoștințele (Shahzad et al., 2020 apud Behjat, 2008), implicarea activă a elevilor în rezolvarea de probleme, creșterea atenției, sporirea încrederii în sine și a autonomiei în rândul educabililor (Shahzad et al., 2020 apud Widodo, 2006).

În ceea ce privește punctele slabe ale acestei abordări didactice, studiul de față menționează: consum mare al timpului și energiei în ceea ce-i privește pe profesori în organizarea și selectarea datelor și apariția frustrării în rândul elevilor, care au fost obișnuiți cu expunerea regulilor, fără a li se oferi explicații (Shahzad et al., 2020 apud Widodo, 2006).

În cadrul acestui studiu, aplicarea ambelor abordări și observarea efectelor acestora subliniază rezultate educaționale pozitive ale demersului inductiv datorită punctelor forte amintite anterior. Impactul studiului este unul major, deoarece în clasele folosite în experiment se predă, cu precădere, deductiv, iar această schimbare aduce un plus în demersul educațional care devenise unul monoton (Shahzad et al., 2020).

În finalul studiului, autorii recomandă cadrelor didactice să folosească exemple diferite pentru a stârni curiozitatea elevilor înainte de predarea gramaticii, abordarea inductivă dovedindu-se a fi mai utilă în

cadrul acestei cercetări. De asemenea, este de recomandat ca profesorii să participe la cursuri de formare pentru a-și îmbunătăți competențele de predare în general, dar mai ales pe cele din domeniul predării gramaticii (Shahzad et al., 2020).

Coroborând studiile anterioare se poate menționa faptul că revizuirea literaturii de specialitate a contribuit la clarificarea conceptelor principale ale studiului de față, cele două articole descrise constituind repere în cercetarea propusă.

Metodologia cercetării

Scopul acestei cercetări este de a investiga impactul demersului deductiv, respectiv inductiv în predarea subiectului și predicatului asupra procesului de învățare al elevilor din clasa a IV-a.

Studiul de față pornește de la următoarele ipoteze de cercetare:

1. Elevii cărora li s-au predat subiectul și predicatul prin abordarea inductivă vor înregistra scoruri mai mari ale atenției decât cei cărora li s-au predat prin demersul deductiv;
2. Elevii cărora li s-au predat subiectul și predicatul prin abordarea inductivă vor înregistra scoruri mai mari ale încrederii decât cei cărora li s-au predat prin demersul deductiv;
3. Elevii cărora li s-au predat subiectul și predicatul prin abordarea inductivă vor înregistra scoruri mai mari ale satisfacției decât cei cărora li s-au predat prin demersul deductiv;
4. Elevii cărora li s-au predat subiectul și predicatul prin abordarea inductivă vor înregistra scoruri mai mari ale relevanței conținuturilor învățării decât cei cărora li s-au predat prin demersul deductiv;
5. Elevii cărora li s-au predat subiectul și predicatul prin abordarea inductivă vor obține note mai mari la testul de cunoștințe decât cei cărora li s-au predat prin demersul deductiv.

Studiul nostru se încadrează în paradigma cantitativă, folosind un design cvasi-experimental. Variabilele urmărite sunt următoarele: abordarea

deductivă, respectiv inductivă - variabilele independente - și procesul de învățare al elevului - variabila dependentă.

Teoria lui Keller, din anul 1987, prezintă cele patru dimensiuni ale învățării și anume: atenția, relevanța, încrederea și satisfacția (Nur, 2020). Așadar, variabila dependentă a fost astfel operaționalizată cu scopul unei investigații cât mai exacte. De asemenea, rezultatul unui proces de învățare, după cum bine se cunoaște în domeniul educațional, este evaluat, școlarul de clasa a IV-a obținând astfel o notă, ce reprezintă al doilea nivel de operaționalizare a variabilei cercetate.

Populația vizată în cadrul acestui studiu a fost alcătuită din elevi din ciclul primar. Eșantionul a fost alcătuit din 54 de elevi din două clase a IV-a: clasa a IV-a A din Școala Gimnazială nr. 30, Timișoara și clasa a IV-a B din Școala Gimnazială „Take Ionescu”, Râmnicu Vâlcea. Dintre aceștia, 33 (61,1%) sunt de gen feminin. Media de vârstă a participanților a fost de 10,29, elevii având vârste cuprinse între 10 și 11 ani. Din totalul de 54 de elevi, 26 au făcut parte din colectivul clasei a IV-a A, iar 28 au reprezentat școlarii din clasa a IV-a B. În tabelul 2.1 de mai jos pot fi consultate datele referitoare la genul, vârsta și clasa participanților care au luat parte la această cercetare.

Tabel 1. Date socio-demografice participanți (N=54)

<i>Caracteristici</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Gen		
Feminin	33	39
Masculin	21	61
Vârstă		
10 ani	38	70
11 ani	16	30
Clasă		
Clasa a IV-a A	26	48
Clasa a IV-a B	28	52

Instrumentele aplicate în colectarea datelor au fost reprezentate de un chestionar și un test de cunoștințe. Chestionarul a fost preluat din literatura de specialitate, întrebările fiind traduse din limba engleză în limba

română, o atenție deosebită fiind acordată limbajului folosit, astfel încât forma finală să nu creeze dificultăți în înțelegerea itemilor de către școlarii claselor a IV-a. Acesta a fost aplicat ambelor grupuri (clasa de control și clasa experiment) la finalul orelor de predare și fixare a celor două părți principale de propoziție. De asemenea, pentru ca studiul de față să aibă rezultate cât mai fidele și concrete s-a optat și pentru aplicarea unui test de cunoștințe, deoarece verificarea înțelegerii noțiunilor gramaticale presupune în demersul didactic susținerea unei probe de evaluare. Testul de evaluare a fost elaborat de către cercetător, verificat și validat ulterior de coordonatorul volumului de față.

Pentru a măsura atenția, relevanța, încrederea și satisfacția elevilor față de conținuturile învățării s-a utilizat chestionarul motivațional model ARCS (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction) (Nur, 2020). Designul chestionarului și itemii aplicați au fost inspirați din modelul instrucțional dezvoltat de Keller (1987) și Loorbach (2015) apud Keller (2010) și adaptați particularităților de vârstă ale elevilor. Chestionarul tradus și aplicat în cadrul acestui studiu a fost alcătuit din 29 de itemi și se regăsește în anexa 1 a acestei lucrări. Răspunsurile au fost înregistrate utilizând o scală Likert de 5 puncte pornind de la 1) total dezacord; 2) dezacord ; 3) indecis; 4) de acord; 5) acord puternic (Nur, 2020).

Cele patru categorii măsurate în cadrul acestui chestionar sunt semnificative atât pentru cadrele didactice, care trebuie să acorde o atenție deosebită în proiectarea conținuturilor, ținând cont de teoria psihologului educațional John M. Keller, cât și pentru elevi, deoarece acestea reprezintă cele patru dimensiuni ale învățării (Nur, 2020) pe care ei trebuie să le exerseze și conștientizeze în procesul de pregătire și formare.

Testul de evaluare a cunoștințelor despre cele două părți principale de propoziție, subiectul și predicatul, urmărește să măsoare gradul de asimilare și operaționalizare a informațiilor pe care elevii le-au receptat în urma celor 5 ore de predare-învățare. Testul a fost elaborat de către cercetător și validat de către coordonatorul volumului de față.

Proba de evaluare pornește de la textul „Veverița” după Mihail Sadoveanu și conține 7 itemi. Exercițiile au fost alcătuite respectând

principiile evaluării educaționale și diversitatea itemilor. Baremul de evaluare și notare a constatat în punctaje acordate celor 7 itemi, urmărind pentru fiecare exercițiu un anumit număr de puncte, în funcție de gradul de dificultate al acestuia. S-a optat pentru notarea elevilor folosind punctaje, deoarece aceste date permit cu ușurință cercetătorului interpretarea lor. De asemenea, este recomandat ca încă din clasa a IV-a, cadrul didactic să obișnuiască elevii cu sistemul de notare numeric, pentru a nu fi surprinși în clasa a V-a de acest aspect. Testul de evaluare și baremul detaliate pot fi consultate în anexa 2.

Instrumentele de cercetare au fost aplicate de către cercetătorul studiului de față în cadrul procedurii de cercetare și colectare a datelor. Astfel, pentru a investiga impactul abordării inductive, respectiv deductive în predarea și fixarea noțiunilor de subiect și predicat, s-a recurs la un experiment, pe perioada a două luni. Așadar, într-o clasă s-au predat aceste noțiuni prin intermediul demersului inductiv. Au fost susținute cinci lecții (două lecții de predare, respectiv trei de fixare și sistematizare a conținuturilor), urmând ca aceeași procedură să fie aplicată și clasei de control, utilizând abordarea deductivă în lecțiile desfășurate.

În cadrul clasei experimentale, s-a respectat criteriul abordării inductive, unde explicațiile și învățarea prin descoperire precedă regulile. Așadar, fiind un demers care presupune, în principal, participarea activă a elevilor în cadrul lecțiilor, s-au utilizat metode didactice precum învățarea prin descoperire, problematizarea ori conversația euristică, prin care elevii au avut ocazia de a fi actorii principali și de a descoperi ei înșiși noțiunile teoretice. De asemenea, printre materialele folosite în fixarea cunoștințelor despre cele două părți de propoziție s-au numărat jocuri atractive. Acestea au fost create cu ajutorul aplicațiilor precum LearningApps și Word Wall care le-au stârnit elevilor curiozitatea și plăcerea de a învăța într-un mod ludic. În clasa control, abordarea folosită a fost cea deductivă, regulile fiind enunțate înaintea explicațiilor. Au fost preponderent metode tradiționale precum expunerea, explicația, exercițiul. De asemenea, pentru sistematizarea conceptelor au fost utilizate fișe de lucru, pentru exersarea noțiunilor și rebusuri, pentru fixarea regulilor și definițiilor.

La finalul intervenției pedagogice, a urmat colectarea datelor. Metoda de colectare a acestora a constat în aplicarea chestionarului și a testului de cunoștințe. Completarea chestionarului s-a realizat în aproximativ 45 de minute, iar rezolvarea itemilor testului de cunoștințe a durat 50 de minute. Testele și chestionarele au fost preluate de cercetător, pentru a putea începe astfel următoarea procedură, și anume analiza și interpretarea rezultatelor obținute în urma aplicării celor două instrumente de cercetare.

Rezultate și interpretarea acestora

După ce datele au fost colectate prin intermediul instrumentelor de cercetare, s-a trecut la analizarea acestora, prin intermediul programelor Excel și Jasp. Scalele de măsurare care au fost utilizate sunt cele de interval, iar pentru a testa ipotezele a fost aplicat testul T pentru grupuri dependente.

În cele ce urmează, se vor prezenta informațiile descriptive care au fost obținute în urma introducerii informațiilor colectate în programul de prelucrare a datelor. În Tabelul 2 sunt evidențiate informații precum: medii, abateri standard, indicii dispersiei pentru variabilele acestui studiu, respectiv pentru cele două abordări aplicate, deductivă și inductivă.

Tabel 2. Statistica descriptivă pentru variabilele incluse în studiu (N=54)

Variabilă	Min.	Max.	Medie	Abatere standard
Atenția	2.556	5	3.564	0.584
Relevanța	2.714	5	3.796	0.546
Încrederea	2.286	4.571	3.434	0.453
Satisfacția	3.167	5	4.343	0.489
Nota	7.85	10	9.273	0.691

Pentru a observa dacă există o diferență statistic semnificativă între cele două grupuri, respectiv grupul control și cel experimental, în funcție de atenția, relevanța, încrederea și satisfacția asupra conținuturilor învățării, precum și a notelor obținute, s-a utilizat testul T pentru aceste două grupuri dependente.

Datele statistice pot fi observate în tabelul 3.

Tabel 3. Date statistice privind analiza testului-T

Grup	Media	Abaterea standard	
Atenția	Abordare inductivă	3.96	0.503
	Abordare deductivă	3.19	0.366
Relevanța	Abordare inductivă	4.011	0.57
	Abordare deductivă	3.587	0.452
Încrederea	Abordare inductivă	3.654	0.404
	Abordare deductivă	3.23	0.403
Satisfacția	Abordare inductivă	4.423	0.474
	Abordare deductivă	4.268	0.5
Nota	Abordare inductivă	9.35	0.599
	Abordare deductivă	9.202	0.76

În cele ce urmează sunt prezentate, pentru fiecare variabilă în parte, rezultatele obținute în urma aplicării testelor statistice a testului T pentru grupuri dependente.

Tabelul 4. Analiza datelor introduse în testul T pentru variabila *atenție*

Variabilă	Grupul				t	p	d
	Experimental		Control				
	M	AS	M	AS			
Atenție	3.966	0.503	3.19	0.366	7.289	<0.01	0.63

Notă: M= medie; AS= Abatere Standard; t= valoare test statistic; p= prag de semnificație; d= mărimea efectului

În tabelul de mai sus se pot observa rezultatele obținute în urma derulării testului T pentru grupuri dependente, variabila *Atenție*. Scorul obținut de grupul experimental (M= 3.966 și AS= 0.503) este mai mare decât cel obținut de grupul control (M= 3.19 și AS=0.366), diferența fiind semnificativă din punct de vedere statistic t (25)=7.289, p<0.05. Astfel, în urma acestei interpretări se observă faptul că școlarii din grupul experimental au înregistrat scoruri mai mari ale atenției decât cei din grupul control. Acest lucru validează astfel prima ipoteză de cercetare.

Tabelul 5. Analiza datelor introduse în testul T pentru variabila **relevanță**

Variabilă	Grupul				t	p	d
	Experimental		Control				
	M	AS	M	AS			
Relevantă	4.011	0.57	3.587	0.452	3.002	0.002	0.589

Notă: M= medie; AS= Abatere Standard; t= valoare test statistic; p= prag de semnificație; d= mărimea efectului

În tabelul de mai sus se pot observa rezultatele obținute în urma derulării testului T pentru grupuri dependente, variabila *Relevanță*. Scorul obținut de grupul experimental (M= 4.011 și AS= 0.57) este mai mare decât cel obținut de grupul control (M= 3.587 și AS=0.452), diferența fiind semnificativă din punct de vedere statistic $t(25)=3.002$, $p<0.05$. Astfel, în urma acestei interpretări se constată că școlarii din grupul experimental au înregistrat scoruri mai mari ale relevanței decât cei din grupul control. Astfel, se validează a doua ipoteză de cercetare.

Tabelul 6. Analiza datelor introduse în testul T pentru variabila **încredere**

Variabilă	Grupul				t	p	d
	Experimental		Control				
	M	AS	M	AS			
Încredere	3.654	0.404	3.23	0.403	3.862	<0.01	0.757

Notă: M= medie; AS= Abatere Standard; t= valoare test statistic; p= prag de semnificație; d= mărimea efectului

În tabelul de mai sus se pot observa rezultatele obținute în urma derulării testului- T pentru grupuri dependente, variabila *Încredere*. Scorul obținut de grupul experimental (M= 3.654 și AS= 0.404) este mai mare decât cel obținut de grupul control (M= 3.23 și AS=0.403), diferența fiind semnificativă din punct de vedere statistic $t(25)=3.862$, $p<0.05$. Astfel, în urma acestei interpretări se observă faptul că școlarii din grupul experimental au înregistrat scoruri mai mari ale încrederii decât cei din grupul control. Acest lucru validează a treia ipoteză de cercetare.

Tabelul 7. Analiza datelor introduse în testul T pentru variabila *satisfacție*

Variabilă	Grupul				t	p	d
	Experimental		Control				
	M	AS	M	AS			
Satisfacție	4.423	0.474	4.268	0.5	0.945	<0.01	0.49

Notă: M= medie; AS= Abatere Standard; t= valoare test statistic; p= prag de semnificație; d= mărimea efectului

În tabelul de mai sus se pot observa rezultatele obținute în urma derulării testului T pentru grupuri dependente, variabila *Satisfacție*. Scorul obținut de grupul experimental (M= 4.423 și AS= 0.474) este mai mare decât cel obținut de grupul control (M= 4.268 și AS=0.5), diferența fiind semnificativă din punct de vedere statistic $t(25)=0.945$, $p<0.05$. Astfel, în urma acestei interpretări se evidențiază faptul că școlarii din grupul experimental au înregistrat scoruri mai mari ale satisfacției decât cei din grupul control. Acest lucru validează cea de-a patra ipoteză de cercetare.

Tabelul 8. Analiza datelor introduse în testul T pentru variabila *note*

Variabilă	Grupul				t	p	d
	Experimental		Control				
	M	AS	M	AS			
Note	9.35	0.59	9.202	0.77	1.198	<0.01	0.45

Notă: M= medie; AS= Abatere Standard; t= valoare test statistic; p= prag de semnificație; d= mărimea efectului

În tabelul de mai sus se pot observa rezultatele obținute în urma derulării testului T pentru grupuri dependente, variabila *Note*. Scorul obținut de grupul experimental (M= 9.35 și AS= 0.59) este mai mare decât cel obținut de grupul control (M= 9.202 și AS=0.77), diferența fiind semnificativă din punct de vedere statistic $t(25)=1.198$, $p<0.05$. Astfel, în urma acestei interpretări se observă faptul că școlarii din grupul experimental au obținut note mai mari decât cei din grupul control. Acest lucru validează ultima ipoteză de cercetare.

În urma rezultatelor obținute în programele de lucru Excel și Jasp, valoarea pragului de semnificație înregistrat în cadrul fiecărei variabile a arătat o diferență semnificativă din punct de vedere statistic, abordarea inductivă dovedind valențe superioare. Astfel, valoarea pragului de semnificație pentru fiecare dintre cele 5 dimensiuni este următoarea: pentru atenție $p = p < 0.05$; pentru relevanță $p = 0.02$; pentru încredere $p = p < 0.05$; pentru satisfacție $p = p < 0.05$; pentru notă $p = p < 0.05$.

Concluzii

Concluzionând aspectele prezentate în capitolele anterioare, rezultatele studiului de față susțin ideea că există diferențe semnificative, sub aspectul variabilelor urmărite, între elevii cărora li s-au predat cele două părți principale de propoziție prin abordarea inductivă și cei cărora li s-au transmis pe cale deductivă.

Astfel, abordarea inductivă a dovedit valențe formative și cognitive superioare, fiind recomandată spre a fi aplicată cu încredere de către cadrele didactice din învățământul primar în predarea-învățarea subiectului și predicatului, dar și a altor conținuturi din sfera elementelor de construcție a comunicării.

Recomandări

În cadrul studiilor viitoare se recomandă ca modalitatea de predare în cadrul celor două clase să fie similară și organizată mult mai eficient, calitatea acestei cercetări fiind afectată de pandemia de COVID-19. Acest lucru a îngreunat procesul de identificare a unor cadre didactice disponibile, astfel încât cercetătorul să poată susține activități și să aplice instrumentele într-un mediu sigur din punct de vedere medical. Astfel că, în cadrul primei clase, ce a reprezentat grupul experimental, lecțiile au fost susținute online, chestionarul aplicat în aceeași manieră și doar testul de evaluare a fost organizat în format fizic, față în față. În cadrul celei de-a doua clase, grupul de control, activitățile au fost susținute fizic, deoarece restricțiile au fost

ridicate. Însă, timpul scurt de pregătire a cercetătorului și de găsim a unei clase disponibile în orașul de domiciliu, și-au pus amprenta asupra calității experimentului.

De asemenea, acest studiu a utilizat un eșantion relativ restrâns, fiind alcătuit din două clase a IV-a, implicit din 54 de școlari. Însă, se recomandă ca, pentru studii mai ample și complexe, cu rezultate mult mai extinse, să fie alese mai multe clase de aplicație. Acest lucru contribuie semnificativ la păreri diferite din partea elevilor și la o testare mult mai diversificată. Dacă studiul cuprinde un număr considerabil de școlari, cu siguranță particularitățile acestora vor permite apariția unor produse mult mai complexe, ceea ce îl va determina pe cercetător să realizeze o prelucrare mai riguroasă a datelor.

Pe de altă parte, chestionarul utilizat nu reflectă cu adevărat particularitățile vârstă și individuale ale elevilor ori sistemul de învățământ de la noi din țară, acesta fiind preluat și adaptat din literatura de specialitate. Se recomandă ca pe viitor să fie proiectat un instrument de cercetare de către specialiștii români pentru ca următoarele cercetări să obțină rezultate cât mai exacte și valide din punct de vedere științific.

Bibliografie

1. Anani, G. E. (2017). Teaching and learning of grammar at the basic level of education: revisiting inductive teaching approach. *Education Journal*, 6 (1), 51-62.
2. Coman, M. (2012). *Predarea predicatului în ciclul primar: lucrare științifică*. Costești: Editura Ars Libri.
3. Dahbia, K. E. Y. (2021). Grammatikvermittlung Im Fremdsprachunterricht: „Induktive Grammatik, ein kreativer und spielerischer Unterrichtsprozess“ The Teaching of Grammar in a German as a Foreign Language (DaF) Lesson. Inductive Grammar as an Interesting, Creative Learning Process. *Cahiers de Traduction*, 24 (1), 144-158.
4. Erlam, R. (2003). The effect of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronouns in French as a second language. *The Modern Language Journal*, 87 (2), 242-260.

5. Haight, C. E., Herron, C., & Cole, S. P. (2007). The effects of deductive and guided inductive instructional approaches on the learning and grammar in the elementary foreign language college classroom. *Foreign language annals*, 40 (2), 288-310.
6. Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10 (3), 2-10.
7. Locatelli, M. (2019). *Deduttivo o induttivo? Quale metodo più efficace?* Svizzera italiana: Scuola universitaria professionale della.
8. Loorbach, N., Peters, O., Karreman, J., & Steehouder, M. (2015). Validation of the Instructional Materials Motivation Survey (IMMS) in a self-directed instructional setting aimed at working with technology. *British journal of education technology*, 46 (1), 204-218.
9. Nicolăescu, C.G. (2014). *Aspecte practice ale predării subiectului și predicatului în ciclul primar*. Rm. Vâlcea: Editura Silviana.
10. Nur, S. (2020). Student's perception toward the use of deductive and inductive approaches in teaching english grammar. *Tesol International Journal*, 15 (1), 6-19.
11. Shahzad, S., Tahira, S. S., & Farooqi, S. M. (2020). Effect of inductive grammar instruction on the achievement of elementary school students. *Global Social Sciences Review*, 5 (1), 221-229.
12. Vincent, F., & Lefrançois, P. (2013). L'opposition inductif/déductif en enseignement de la grammaire: un débat à nuancer. *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (3), 471-490.
13. Zaragoza S. I. (2017). *Análisis actitudinal hacia la gramática: revisión crítica y perspectivas de futuro*. Murcia: Universidad de Murcia.

Anexe

Anexa 1 - Chestionar ARCS

1. Am remarcat ceva interesant la începutul acestor lecții, care mi-a atras atenția.
2. Materialele folosite au fost atrăgătoare.
3. Aceste lecții sunt atât de abstracte încât a fost greu să-mi concentrez atenția asupra lor.
4. Conținutul lecțiilor a fost unul atractiv.
5. Modul în care sunt aranjate informațiile pe pagini/la tablă m-a ajutat să-mi mențin atenția.
6. Aceste lecții au informații care mi-au stimulat curiozitatea.
7. Nenumăratele repetiții din aceste lecții m-au făcut să mă plictisesc uneori.
8. Am învățat câteva lucruri care au fost surprinzătoare sau neașteptate.
9. Varietatea pasajelor de lectură, exercițiile, ilustrațiile etc. m-au ajutat să-mi mențin atenția.
10. Au fost povești, imagini sau exemple care mi-au arătat cum ar putea fi aceste lecții importante pentru noi.
11. Finalizarea acestor lecții cu succes a fost importantă pentru mine.
12. Au existat explicații sau exemple despre modul în care oamenii folosesc cunoștințele din aceste lecții.
13. Conținutul și stilul de scriere din aceste lecții dau impresia că este important să știu aceste lucruri.
14. Aceste lecții nu erau relevante pentru nevoile mele, deoarece știam deja cea mai mare parte din ceea ce ni s-a comunicat.
15. Aș putea lega conținutul acestor lecții de lucruri pe care le-am văzut, făcut sau la care m-am gândit în viață.
16. Conținutul acestor lecții îmi va fi de folos în clasele următoare și în viață.
17. Când m-am uitat prima oară la aceste lecții, am avut impresia că îmi va fi ușor să înțeleg ce se va predă.
18. Informațiile din aceste lecții au fost mai greu de înțeles decât mi-aș fi dorit să fie.
19. După ce am citit informațiile introductive, m-am simțit încrezător că știam ce trebuie să învăț din aceste lecții.
20. În timp ce ni se predau aceste lecții, eram încrezător că voi putea învăța conținutul.
21. Exercițiile din aceste lecții au fost prea dificile.
22. După ce am lucrat un timp la aceste lecții, am fost încrezător că voi putea lua notă bună la test.
23. Buna organizare a ceea ce ni s-a predat m-a ajutat să am încredere că voi învăța aceste lecții.

24. Finalizarea exercițiilor din aceste lecții mi-a dat un sentiment satisfăcător de realizare.
25. Mi-au plăcut atât de mult aceste lecții încât aş vrea să aflu mai multe despre subiect şi predicat.
26. Mi-a plăcut foarte mult să studiez aceste lecții.
27. Observațiile şi aprecierile pe care le-am primit după rezolvarea exercițiilor m-au făcut să mă simt răsplătit/ă pentru efortul meu.
28. M-am simțit bine să finalizez cu succes aceste lecții.
29. A fost o plăcere să particip la lecții atât de bine concepute.

Notă: Răspunsurile au fost înregistrate utilizând o scală Likert de 5 puncte pornind de la 1) total dezacord; 2) dezacord ; 3) indecis; 4) de acord; 5) acord puternic.

Anexa 2 - Test de evaluare și barem

Nume.....

Data

TEST DE EVALUARE ***Părțile principale de propoziție***

Citește cu atenție textul următor:

„Era o zi blândă de primăvară. Un vânt lin suna în crengi pe deasupra pădurii. În poienițele inundate de lumină zăream pâlcuri de vioarele ca niște fulgi de cer.

Motocel mergea înainte. Deodată se opri și scoase un strigăt de bucurie, arătând spre furca unui fag:

— O veveriță!

Noi ne oprirăm în cărare și căutarăm cu privirile minunea pe care o descoperise copilul.

Era într-adevăr o veveriță. Un ghem de blăniță roșcată de culoarea flăcării, cu coada ei stufoasă, adusă pe spinare spre urechi. Avea un căpșor minuscul, în care licăreau ochișorii ca două boabe de ploaie ori de lacrimi.

Ea se furișă pe o ramură subțire. Apoi, desprinzându-se de acolo, trecu pe un fag mai bătrân. Făcuse o săritură ușoară, fără nicio efortare, ca și cum puful ei de flacăra plutise în sus. Acolo în fagul cel bătrân, se opri puțin cercetându-ne, atât cât puturăm să-i observăm cravata albă. Apoi, dispăru iar în partea opusă. Nu ne mai vedea și își închipuia că n-o mai vedem nici noi.”

(„Veverița”, după Mihail Sadoveanu)

1. Încercuiește răspunsul corect, valorificând informațiile din textul de mai sus:
 - Acțiunea textului se petrece:
 - a) în pădure; b) în parc; c) la Grădina Zoologică.
 - Motocel se opri în neclintirea pădurii pustii și dădu un strigăt:
 - a) de spaimă; b) de bucurie; c) de uimire.
 - Veverița era:
 - a) roșcată și bătrână; b) sprintenă și prietenoasă; c) roșcată și sprintenă.
2. Transcrie din textul de mai sus:
 - un subiect exprimat prin substantiv propriu _____
 - un subiect exprimat prin pronume personal _____

- un predicat verbal exprimat prin verb la timpul trecut, persoana a III-a
- un predicat verbal exprimat prin verb la timpul trecut, persoana I _____

3. Analizează subiectele şi predicatele din propoziţiile următoare:

- a) „Motocel mergea înainte”.
 - b) „Un vânt lin suna în crengi pe deasupra pădurii”.
- _____
- _____

4. Taie cu o linie forma greşită a cuvintelor scrise înclinat.

- a) O veveriţă *i-a/ia* atras atenţia băiatului.
- b) Noi *ne-am/neam* apropiat încetişor de veveriţă.
- c) *Veveriţa/Veveriţele* s-a oprit pe o ramură subţire.
- d) Ei *a urmărit/au urmărit* veveriţa în pădure.
- e) *Băiatul/Băieţii* vrea să privească veveriţa.

5. Realizează acordul dintre subiect şi predicat, punând verbul la timpul prezent:

În clasa noastră (a fi) douăzeci de elevi.

Vizitatorii (a privi) tablourile expuse.

Eu, tu şi Adrian (a vorbi) cu Mihaela.

Elevii clasei noastre (a primi) felicitări de la directorul şcolii.

6. Găseşte câte un cuvânt cu sens opus pentru fiecare dintre cuvintele: *bucurie, a opri, bătrân, puţin, înainte, sus, lumină, zi, a dispărea, subţire*.

7. Alcătuieste un text de maximum 7 rânduri în care să-ţi imaginezi sfârşitul întâmplării din pădure, folosind un subiect exprimat prin pronume, două subiecte exprimate prin substantive şi predicate aflate la 2 timpuri diferite.

Barem

1p oficiu	3. 1p	6. 1p
1. 1p	4. 1p	7. 2p
2. 1p	5. 2p	

Dezvoltarea gândirii analitice a elevilor din ciclul primar prin studiul ortogramelor

DIANA RONCOV



Abstract. Cercetarea a vizat dezvoltarea gândirii analitice a elevilor din ciclul primar prin studiul ortogramelor, cunoscut fiind faptul că elevii întâmpină dificultăți și comit erori în utilizarea acestora, cauzate de neînțelegerea normelor de ortografie ale limbii române. În acest sens, a fost inițiată o cercetare experimentală, pe un eșantion de doisprezece elevi dintr-o școală din mediul rural din România. În etapa inițială a experimentului, elevilor li s-a aplicat un pre-test sub formă de dictare, ce conținea un număr considerabil de ortograme. Aceștia au participat apoi la opt lecții de consolidare a cunoștințelor ortografice prin exerciții specifice, iar, la final, au susținut un post-test, din nou, sub formă de dictare. În urma comparației realizate între cele două teste, a fost remarcată o diferență semnificativă între rezultatele celor două teste aplicate, un progres în utilizarea corectă a regulilor de scriere, fapt ce ne poate confirma că aceștia și-au dezvoltat, într-o oarecare măsură, gândirea analitică și abilitățile de folosire a ortogramelor. În consecință, pentru a avea elevi care stăpânesc ortografia limbii române, cadrele didactice din învățământul primar au rolul nu doar de a-i învăța pe aceștia regulile de scriere corectă, ci și de a-i ajuta să înțeleagă principiile scrierii cu cratimă/fără cratimă, mai exact de a le dezvolta gândirea analitică. Ortografia este una dintre cele mai importante deprinderi pe care copiii și le formează încă din primii ani de școlaritate, aceasta fiind corelată cu dezvoltarea gândirii analitice.

Cuvinte-cheie: *ortografia, gândirea analitică, dictarea, compunerea gramaticală, exercițiul.*

Introducere

„Competența de a scrie și a comunica fluent și corect într-o limbă nu se obține în cadrul unei lecții, ea se realizează pe parcursul întregului proces de instruire” (Caraja, 2018, p. 85). A învăța elevii să vorbească și să scrie corect este o datorie prioritară a sistemului de învățământ. Problema ortografiei a fost dintotdeauna actuală, importantă, astfel că, de-a lungul timpului, au fost elaborate diferite îndrumare/îndreptare ortografice care cuprind explicații privitoare la scrierea corectă, cu scopul de a pune în lumină regulile de scriere corectă a ortogramelor limbii române, ce trebuie știute și utilizate în comunicarea curentă (Caraja, 2018). Pe de altă parte, multe auxiliare didactice, sub forma sintezelor și a culegerilor de aplicații,

sunt puse la dispoziția cadrelor didactice și a elevilor pentru predarea/învățarea regulilor de ortografie a limbii române, ceea ce vădește importanța acordată acestui compartiment al limbii în formarea deprinderilor de scriere corectă.

Conform *Dicționarului explicativ al limbii române*, ediție revăzută și adăugită în anul 2016, cuvântul „ortografie” este explicat prin sintagma „ansamblu de reguli care stabilesc scrierea corectă a cuvintelor unei limbi; aplicarea practică a acestor reguli” (p. 831).

DOOM (2021, p. 39) definește ortografia într-un sens restrâns, privitor la scrierea corectă la nivelul cuvântului sau al mai multor cuvinte care formează o unitate. Trebuie menționat însă că, în sensul larg al conceptului, ortografia cuprinde și punctuația, dar nu va reprezenta, din acest punct de vedere, preocuparea cercetării noastre.

În studiul nostru am urmărit fixarea normelor de ortografie prin dezvoltarea gândirii analitice a elevilor. Astfel, înainte de consolidarea ortogramelor deja învățate, se pune accentul pe înțelegerea regulilor de scriere cu cratimă sau fără cratimă a acestora, prin raportare la structura lor și la sensurile pe care le au.

Gândirea analitică este abilitatea de a analiza și de a descompune faptele și gândurile în funcție de punctele lor forte sau slabe și având dezvoltată capacitatea de atenție, discernământ, rezolvare de probleme, analiză de date, reamintire și utilizare de informații. Aceasta ne permite să găsim teme comune, analiza concentrându-se mai mult pe identificarea diferențelor și nu a asemănărilor.

În urma desfășurării unor lecții experimentale cu scopul de a le forma elevilor priceperea de a folosi cratima în mod corect, Goian, dezvăluie în articolul său publicat în anul 1958, faptul că cea mai importantă concluzie la care a ajuns este aceea că elevii nu-și pot însuși ortografia decât dezvoltându-și gândirea analitică. De aceea, este important să-i familiarizăm cu procedeele de gândire pe care se bazează analiza.

În experimentul nostru, ortogramele au fost exersate și evaluate prin dictări, compuneri gramaticale și exerciții structurale.

Dictarea este considerată cel mai frecvent exercițiu ortografic (Goia, 1995, p. 36). Este un exercițiu cu valoare formativă sporită în activitatea de scriere, care solicită în mare măsură efortul elevilor. (Spînache, 2011)

Dictarea contribuie la consolidarea deprinderii de scriere corectă a cuvintelor care prezintă diferențe între pronunțare și scriere, urmărindu-se aplicarea corectă a regulilor ortografice învățate.

Compunerea gramaticală este, de asemenea, un tip de exercițiu, care contribuie la formarea deprinderilor de scriere ortografică. Se poate redacta liber, îndeplinind o sarcină de ortografie cu caracter general, utilizând o clasă oarecare de ortografie sau în raport cu repere date, condiționată de un material concret propus (Spînache, 2011).

Compunerile gramaticale pot fi de două tipuri: orientate tematic (se indică tema și noțiunile gramaticale ce trebuie ilustrate) și pe bază de material lingvistic dat.

În fixarea și consolidarea ortogramelor, compunerile gramaticale sunt foarte utile deoarece permit elevilor integrarea în contexte de comunicare date a formelor însușite.

Exemple:

- a) Realizează o compunere cu titlul *O aventură de neuitat*, în care să folosești cuvintele date: *iau ghiozdanul, i-au alergat, i-au prins, i-au speriat, i-au mulțumit, i-au salvat, i-au liniștit*.
- b) Povestește, pe caiet, o întâmplare hazlie în care să folosești cuvintele: *printr-o, printr-un, dintr-o, dintr-un, într-o, într-un*. Subliniază aceste cuvinte în povestirea ta.

Prin metoda exercițiului, în cadrul experimentului nostru au fost exersate ortogramele în mai multe tipuri de exerciții structurale: de completare, de transformare, de asociere ș.a.

Sinteza literaturii de specialitate

Debutul școlarizării este o schimbare majoră în viața copiilor, iar școala trebuie să răspundă cerințelor de a asigura acestora o pregătire temeinică, de a oferi șanse egale de studiu și de dezvoltare a capacităților lor

intelectuale și de a-i sprijini în utilizarea optimă a potențialului lor nativ (Georgescu, 2011).

Cunoașterea și folosirea corectă a limbii române constituie o necesitate, dar și o datorie a tuturor cetățenilor români. Ca limbă maternă, aceasta se însușește spontan în cadrul conviețuirii sociale, însă odată cu intrarea în școală, aceasta devine obiectul unei discipline distincte, al cărui principal scop îl constituie tocmai perfecționarea utilizării acesteia (Georgescu, 2011).

„Finalitatea studiului limbii române în școală este formarea unor buni utilizatori de limba română, folosită atât ca mijloc de comunicare, cât și ca modalitate de cunoaștere. Comunicarea orală și scrisă se perfecționează prin aplicarea în vorbire și scriere a cunoștințelor de limbă, vizând corectitudinea gramaticală, ortoepică, ortografică și de punctuație a comunicării, care stimulează pozitiv capacitatea de comunicare. Folosirea cunoștințelor gramaticale pentru dezvoltarea și nuanțarea exprimării orale și scrise formează, de fapt, comunicarea gramaticală” (Norel, 2010, p. 84).

Învățarea scrierii este unul dintre principalele obiective ale educației. Însă nu doar însușirea scrisului ca deprindere este importantă, ci și nivelul de corectitudine cu care elevii scriu. Ortografia este foarte importantă din mai multe motive: greșelile de ortografie cauzează erori și dificultăți de înțelegere, cititorii pot dezvolta impresii negative/greșite asupra argumentelor emițătorului în cazul în care acesta vehiculează cuvinte scrise greșit, iar scrierea corectă le permite oamenilor să citească mai repede și să se concentreze pe ideile exprimate, iar nu pe deslușirea regulilor de scriere (Treiman, 2018).

Ortografia este o abilitate ce trebuie dobândită deoarece performanța ortografică contribuie la performanța scrisului elevilor, dar și la motivația lor pentru scriere. Pe parcursul vieții, ortografia defectuoasă poate diminua calitatea conținutului scris. Persoanele cu abilități slabe de ortografie sunt, de asemenea, mai puțin motivate să scrie din cauza efortului suplimentar necesar, dar și din cauza rușinii (Puliatte, 2017).

Însușirea ortografiei debutează în primii ani ai școlarității, iar formarea deprinderii de scriere corectă sub aspect ortografic va continua

până la parcurgerea tuturor normelor limbii literare. Este esențial în procesul exprimării scrise ca elevii să cunoască și să aplice corect regulile de ortografie. De aceea, încă din ciclul primar, trebuie acordată o atenție sporită predării-învățării ortografiei în general, a ortogramelor, în special. Acestea trebuie repetate în mod constant, exersate prin activități de scriere variate, pentru asigurarea retenției lor pe termen lung, dar și pentru ca utilizarea lor corectă să devină automatisme în scriere.

Dacă în prima parte a școlarității regulile de scriere și punctuație sunt incomplete deoarece explicația lingvistică depășește cunoștințele gramaticale ale elevilor, în timp, vor avea loc reluarea și consolidarea noțiunilor necesare. Asimilarea corectă a acestor noțiuni va depinde de munca susținută în această direcție, de numeroase și repetate explicații și exerciții de copiere și dictare, întrebări și răspunsuri care sunt menite să creeze un reflex în descoperirea ortografiei.

„Activitatea de învățare a cunoștințelor de limbă asigură cultivarea «zestrei» lingvistice a copiilor, contribuind la stimularea proceselor de cunoaștere și, în mod deosebit, de gândire abstractă” (Șerdean, 2002, p. 262). Adăugăm în acest context și rolul gândirii analitice, de nivel superior.

Până la finalul anilor 1960, în țările dezvoltate, analfabetismul a fost catalogat drept un fenomen înfricoșător, specific zonelor sărace și înapoiate din Sud. Convingerea că problema a fost rezolvată pentru totdeauna a fost universală și bine ancorată în conștiința societăților europene (Daniel, 2000 apud Oprea 2019). Mai târziu, descoperirea amplitudinii analfabetismului în țările din Vest a fost șocantă și surprinzătoare. Analfabetul funcțional contemporan cunoaște literele în individualitatea lor, însă nu știe cum să le conecteze sau poate citi o propoziție, însă nu știe cum să o facă pentru a-i înțelege sensul. În general, un adult este considerat analfabet funcțional atunci când abilitățile sale de limbaj scris sunt mai mici decât este necesar pentru a îndeplini cerințele sociale stabilite (Oprea, 2019).

Cum putem reduce numărul greșelilor de scriere în rândul elevilor, pentru a nu ajunge adulți analfabeți funcționali? Așa cum afirma Goian, încă din anul 1958, în lucrarea *Contribuții la metodică predării ortografiei*, „predarea ortografiei nu începe în clasa a VII-a”, aceasta se realizează treptat, pe o

perioadă îndelungată de timp necesară pentru consolidarea priceperilor ortografice și transformarea lor în deprinderi. Această aserțiune a rămas valabilă în timp deoarece, în ciclul primar trebuie puse bazele scrierii corecte din punct de vedere ortografic, gimnaziul fiind rezervat rafinării expresiei, sub aspectul elaborării unor texte de diferite tipuri.

„În cadrul obiectului Limba română, una dintre preocupările de bază o reprezintă însușirea de către elev a normelor de ortografie și punctuație” (Georgescu, 2011, p. 6). Așadar, ca profesori, trebuie să îi acordăm importanța cuvenită și să îi alocăm un timp generos pentru predare și fixare.

Ca sistem ortografic explicit, ortografia se constituie dintr-un inventar de semne, pentru limba română acestea sunt litere, și de reguli de corespondență și combinare a acestora (Georgescu, 2011).

Regulile de ortografie și punctuație alcătuiesc un element de bază în cadrul scrierii și citirii. Aceste reguli sunt absolut necesare și trebuie stăpânite și aplicate de toți vorbitorii limbii române. Întâlnim destul de des, în diferite situații, oameni care nu folosesc corect în scriere aceste reguli și ne gândim că sursa greșelilor nu poate fi decât predarea și învățarea inițială, defectuoasă, a acestora.

Predarea regulilor de scriere a limbii române începe la nivelul ciclului primar și presupune un drum destul de lung, favorabil dezvoltării comunicării verbale și scrise, pe parcursul căruia învățarea se realizează constant și permanent în cadrul unor activități organizate cu scopul de a forma elevilor deprinderile de utilizare corectă a regulilor de ortografie și punctuație. Studiul elementelor de construcție a comunicării în clasele primare urmărește fundamentarea științifică a exprimării corecte a elevilor în limba română.

Odată cu dobândirea scrisului și cititului, începe și procesul de formare a abilităților de ortografie și punctuație, profesorul pentru învățământul primar fiind primul responsabil pentru pregătirea elevilor și din punctul acesta de vedere. În momentul finalizării ciclului primar, elevii trebuie să ajungă la un stadiu de automatizare a acestor deprinderi lingvistice, ceea ce înseamnă că este nevoie de o dobândire în mod conștient și pe termen lung a conceptelor ce stau la baza aplicării regulilor de

ortografie ale limbii române. În strânsă corelație cu însușirea normelor de scriere corectă se dezvoltă gândirea analitică, prin corelații, asemănări și deosebiri între faptele de limbă studiate.

„Însușirea corectă a limbii materne presupune cunoașterea codului exprimării în scris, adică a ortografiei și punctuației” (Șerdean, 2002, p. 281-282). Familiarizarea copiilor cu regulile ortografice și de punctuație este un proces de mare complexitate, caracteristica acestuia fiind aceea că nu se poate recurge decât parțial la conceptualizare. Deși elevii nu pot învăța încă din clasa I noțiunile de gramatică pe care se sprijină normele ortografice, deoarece gândirea lor nu permite fundamentarea regulilor de ortografie și punctuație pe baze lingvistice, aceste norme nu pot fi, însă, evitate. Ele vor fi predate și învățate de către micii școlari în mod intuitiv, fără a se conceptualiza.

Ultima etapă a ortografiei este cunoașterea rațională a normelor ortografice. Cunoștințele de limbă confirmă și validează învățarea anterioară, indiferent de modul prin care aceasta s-a realizat. Acum elevul este capabil să comunice regulile generale, fapt ce nu s-a putut realiza în etapele precedente. Apoi, prin exercițiu, elevul își formează deprinderea de aplicare în comunicare a scrierii corecte, exersând sistematic.

Pentru a fi buni ortografiatori, nu este, însă, suficient pentru copii să știe să scrie cuvintele din vocabularul rostit. Pe măsură ce cresc, vocabularul lor se îmbogățește și este important ca aceștia să știe cum funcționează întreg sistemul de scriere corectă, pentru a le permite mai apoi ortografierea tuturor cuvintelor, nu doar a celor familiare, ci și a celor nou apărute (Treiman, 2018).

Este important pentru copii să înțeleagă încă de la început cum funcționează sistemul de scriere, să învețe să studieze cuvintele, pentru ca atunci când se vor întreba care e modul corect de scriere să își poată răspunde singuri. A face descoperiri despre cuvinte poate fi un lucru interesant pentru copii. Dacă ei fac asta la început cu profesorul vor prinde curajul de a o face mai apoi singuri, vor învăța să-și pună întrebări, să gândească analitic de fiecare dată când întâlnesc un nou cuvânt și nu vor întâmpina dificultăți sau frici în a scrie orice cuvânt (Treiman, 2018).

Metodologia cercetării

Designul cercetării

Designul cercetării din cadrul acestui studiu este unul cantitativ, cvasi-experimental. Acest experiment are la bază atât un pre-test, cât și un post-test, aplicate grupului experimental.

Variabilele avute în vedere sunt gândirea analitică a elevilor din ciclul primar și scrierea corectă a ortogramelor de către aceștia.

Eșantionul de participanți

În efectuarea acestui studiu cvasi-experimental au fost implicați doisprezece participanți, respectiv elevi de clasa a III-a, dintre care 50% de gen feminin și 50% de gen masculin dintr-o școală din mediul rural din România.

Instrumentele utilizate pentru colectarea datelor

Pentru colectarea datelor s-au folosit ca instrumente două teste sub formă de dictare, inspirate din studiul realizat de Goian, în anul 1958, unul la debutul experimentului și altul la finalul acestuia.

Testele presupun dictarea unor texte care conțin un număr considerabil de ortograme. Acestea au urmărit observarea diferenței dintre numărul de greșeli ortografice ale elevilor între testul inițial și cel final, în urma participării la lecțiile suplimentare desfășurate cu scopul de a le dezvolta gândirea analitică pentru utilizarea corectă a ortogramelor.

Textul utilizat pentru dictare în cadrul pre-testului a fost următorul:

„Nu toți elevii au norocul să trăiască în apropierea școlii unde învață sau să aibă acces la un mijloc de transport care să-i ducă la ore.

Într-un sat de munte din România, Ana s-a trezit cu două ore mai devreme decât colegii săi pentru a putea ajunge la școală. Mama sa i-a promis că o va însoți pe drumul spre școală, cât de des poate, pentru că știe cât îi este de greu.

În fiecare seară, când ajunge acasă, Ana povestește cu tatăl ei despre ziua care s-a încheiat.

- Tată, ai uitat? Azi nu m-ai întrebat cum a fost drumul spre școală.

- Știi deja! A fost la fel ca cel de ieri!
- Nu e adevărat! Azi dimineață, ne-am întâlnit pe drum cu nea Ion. Știi tu, cel ce e neam cu noi! I-au înghețat și lui mâinile de la frig. Ne-a povestit tot drumul despre cum mergea el la școală în copilăria lui.
- V-a însoțit tot drumul? întrebă tatăl."

După aplicarea primei dictări, s-au desfășurat cu elevii opt lecții de consolidare a cunoștințelor ortografice, prin valorificarea a opt fișe de lucru ce conțin exerciții extrase din culegeri: Stoichicescu & Vărzaru, „Ortografie și punctuație prin joc”, Hoffman, 2013 și Florea & Ioniță, „Caruselul ortogramelor”, Booklet, 2019, fișe atașate în anexă.

După consolidarea ortogramelor vizate, s-a aplicat elevilor post-testul.

Redăm mai jos textul utilizat sub formă de dictare, în cadrul post-testului:

„La aniversarea Anei, bunica sa s-a gândit să îi facă un cadou. Bunica i-a adus cadoul într-o cutie, iar Ana l-a despachetat. Dintr-o dată, cele două s-au privit și au zâmbit.

Nea Ion s-a ivit ca printr-o minune. Ne-am speriat cu toții pentru că nu știam dacă e el sau altcineva.

- Ia acest cadou, i-a zis el Anei! Într-o zi, îți va fi de folos.

- Îl iau, i-a răspuns fata. Mulțumesc, nea Ion!"

Procedura de cercetare

Pre-testul a fost reprezentat de o dictare a unui text ce conținea 16 ortograme și s-a aplicat fizic în cadrul unei ore de limba și literatura română, având grijă să fie respectați toți pașii unei dictări: citirea textului în întregime, dictarea într-un ritm adecvat, pe fragmente, recitirea integrală a textului după dictarea acestuia și acordarea câtorva minute la final, pentru ca elevii să poată reciti lucrarea și să se autocorecteze, dacă este cazul.

Li s-a prezentat elevilor motivul pentru care au susținut prima dictare, și anume participarea la acest studiu cu scopul de a-și îmbunătăți calitatea scrierii din punct de vedere ortografic, și faptul că urmează să

participe la cele opt lecții de limba și literatura română, ca parte a întregului proces de învățare.

Au fost corectate lucrările din cadrul pre-testului, numărându-se greșelile ortografice și a fost calculată media greșelilor pentru fiecare elev. Odată colectate datele din cadrul pre-testului, a început derularea experimentului. S-au desfășurat cele opt lecții de reactualizare a cunoștințelor, de consolidare prin exerciții a noțiunilor ortografice însușite, pe baza celor opt fișe de lucru (*Anexa 1*) concepute prin alăturarea mai multor exerciții specifice în cadrul orelor de limba și literatura română. Ortogramele propuse spre recapitulare au fost „sa”/„s-a”, „sau”/„s-au”, „ia”/„i-a”, „iau”/„i-au”, „nea”/„ne-a”, „neam”/„ne-am”, „la”/„l-a”, „într-o”/„într-un”, „dintr-o”/„dintr-un”, „printr-o”/„printr-un”.

După desfășurarea celor opt lecții, s-a aplicat post-testul, constituit dintr-un alt text propus spre dictare, care conținea 19 ortograme, în aceleași condiții de desfășurare ca pre-testul: citirea textului în întregime, dictarea într-un ritm adecvat, pe fragmente, recitirea integrală a textului după dictarea acestuia și acordarea câtorva minute la final pentru a reciti lucrarea și a se autocorecta, dacă este cazul.

Li s-a comunicat elevilor faptul că experimentul a luat sfârșit, iar în urma corectării post-testului a fost realizată, din nou, media greșelilor pentru fiecare elev, urmând să se realizeze comparația între cele două lucrări ale elevilor pentru finalizarea studiului și obținerea rezultatelor.

Rezultate

a) Prezentarea rezultatelor descriptive

Tabelul 1. Descrierea eșantionului

Variabila	N	M	SD	SE
Greșeli ortografice pre-test	12	7.75	2.41	0.69
Greșeli ortografice post-test	12	4.50	4.70	1.35

N= numărul de participanți; M= media scorului; SD= abaterea standard a scorului; SE= eroarea standard a mediei scorului

În tabelul 1, sunt prezentate datele colectate din pre-test și post-test. După cum se poate observa, participanții au fost în număr de 12 elevi, $N=12$.

În cadrul pre-testului, grupul avea media scorului $M=7.75$, iar în cadrul post-testului aceasta a fost de $M=4.50$. Abaterea standard a scorului în cadrul pre-testului a fost $SD=2.41$, iar în cadrul post-testului a fost $SD=4.70$. Pentru valoarea erorii standard a mediei scorului, în cadrul pre-testului aceasta a fost $SE=0.69$, iar în cadrul post-testului $SE=1.35$.

După cum se poate observa, în cadrul post-testului datele au înregistrat valori mai scăzute decât în cadrul pre-testului. Astfel, este ușor de remarcat faptul că în urma analizei comparative a scorurilor, ipotezele au fost confirmate, iar grupul a înregistrat medii mai mici în cadrul post-testului, comparativ cu mediile înregistrate în cadrul pre-testului.

b. Prezentarea rezultatelor în raport cu ipotezele

Tabelul 2. Rezultatele obținute

Measure 1	Measure 2	t	df	p	Mean Difference	SE Difference	Cohen's d
pre-test	- post-test	2.66	11	0.02	3.25	1.21	0.76

t= valoare test statistic; df= grad de libertate a testului statistic; p= prag de semnificație; M Difference= diferența dintre media scorului înregistrată în cadrul pre-testului și media scorului înregistrată în cadrul post-testului; SE Difference= diferența dintre eroarea standard a mediei scorului înregistrată în cadrul pre-testului și eroarea standard a mediei scorului înregistrată în cadrul post-testului; Cohen's d= mărimea efectului

Pentru a analiza diferența dintre numărul greșelilor ortografice înregistrate în cadrul pre-testului și post-testului cu privire la gândirea analitică a elevilor, în urma derulării activităților de consolidare a cunoștințelor ortografice ale elevilor a fost derulat Testul T pentru eșantion pereche.

Analiza statistică arată faptul că, în urma intervențiilor, grupul de elevi cu care s-au desfășurat activitățile de consolidare a cunoștințelor ortografice ($N=12$; $M=7.75$; $SD=2.41$) a înregistrat o scădere a mediei scorului ($M=4.50$; $SD=4.70$) cu o diferență a mediei de 3.25 ($M\text{ Difference}=3.25$) ceea ce înseamnă că aceștia au înregistrat mai puține greșeli ortografice în urma

lecțiilor suplimentare desfășurate, fapt ce ne poate confirma că și-au dezvoltat gândirea analitică, reușind să utilizeze corect ortogramele vizate în scriere.

Aceste diferențe sunt semnificative din punct de vedere statistic $t=2.66$, $p=0.02$ cu o mărime a efectului Cohen $d=0.76$. Așadar, ipoteza este susținută.

Concluzii

„Înșușirea scrierii corecte a limbii este o datorie” (Beldescu, 1956, p.84). Este datoria elevilor, a profesorilor și a părinților deopotrivă să cunoască regulile de scriere corectă a limbii române și să le utilizeze în toate situațiile de scriere. Este un fapt cunoscut că ortografia este una dintre cele mai importante deprinderi pe care elevul trebuie să le dobândească pe parcursul anilor de școală.

Așa cum concluzionează și Goian în urma experimentului realizat în anul 1958, „nu putem asigura însușirea ortografiei de către elevi decât pe baza dezvoltării gândirii lor analitice” (p. 86) și prin exersare constantă. Este esențial să îi familiarizăm pe elevi cu procedeele de gândire pe care se bazează analiza în cazul scrierii corecte a ortogramelor, iar prin lecțiile desfășurate și rezultatele obținute în urma experimentului prezentat, există certitudinea că elevii și-au dezvoltat gândirea analitică exercitând această operațiune. Varietatea exercițiilor de fixare a ortogramelor și a situațiilor de comunicare ce presupun folosirea acestora, precum și repetarea constantă a lor vor duce, în timp, la formarea unor automatisme în vehicularea lor corectă în planul comunicării scrise.

Recomandări

Una dintre recomandările pentru studii viitoare se referă la numărul de participanți. Din cauza situației pandemice și a carantinei, singura școală în care a fost permis accesul unei persoane străine a fost cea din localitatea

de domiciliu, ceea ce a limitat numărul de participanți la cei doisprezece elevi prezenți la școală în momentul respectiv.

O altă recomandare face referire la includerea în cadrul experimentului a unui grup de control. Pentru eventuale studii viitoare participanții ar putea fi elevi din clase paralele ale aceleiași școli sau măcar din același mediu geografic, pentru evitarea diferențelor majore dintre cele două grupuri.

Bibliografie

1. Beldescu, G. (1956). Cu privire la predarea liniuței de unire. *LR* (1).
2. Caraja, R. (2018). Ortografia între normativitate și didactică: formarea competenței ortografice a elevilor. *Univers Pedagogic*, 57(1), 85-90.
3. Georgescu, A. (2011). *Importanța însușirii normelor de ortografie și de punctuație în ciclul primar*. Craiova: Editura Legis.
4. Goia, V. & Drăgotoiu I. (1995). *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
5. Goian, G. (1958). Contribuții la metodica predării ortografiei. *LR* (VII).
6. Norel, M. (2010). *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. Brașov.
7. Oprea, R. M. (2019). Understanding the punctuation and spelling signs in Romania to eliminate functional Illiteracy. *Bulletin of the Transilvania University of Brașov*, Series VII: Social Sciences and Law, 12(2), 269-280.
8. Puliatte, A. & Ehri, L. C. (2017). Do 2nd and 3rd grade teachers' linguistic knowledge and instructional practices predict spelling gains in weaker spellers? *Reading and Writing*, 31(2), 239–266.
9. Spînache, V. (2011). *Particularități metodice de însușire a normelor de ortografie și de punctuație ale limbii române la clasele I-IV*. Vaslui: Editura Impress.
10. Șerdean, I. (2002) *Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar*. Timișoara: Editura Corint.
11. Treiman, R. (2018). Teaching and Learning Spelling. *Child Development Perspectives*. Volume 12 (4), 235–239.

Anexe

Anexa 1

Fișă de lucru

sa/s-a

Sa se scrie întotdeauna într-un cuvânt când se poate înlocui cu **lui** sau **ei**.

S-a se scrie întotdeauna cu cratimă deoarece sunt două cuvinte diferite care se rostesc împreună într-o singură silabă: **s** (se-pronume) și **a** (verb), care formează timpul trecut.

Exerciții:

Transformă enunțurile, după model:

Ana se antrenează pentru competiție. → Ana s-a antrenat pentru competiție.

Diana se pregătește pentru petrecere. →

Andrei se întrece la povestit cu Mircea. →

Colegul meu se înscrie la un concurs. →

Prietena mea se întoarce de la munte în această seară. →

Taie forma greșită:

Mama a intrat în camera sa/s-a să o trezească.

Pe masă a văzut poza s-a/sa de când avea doi ani.

S-a/sa gândit că fata a vrut să facă ordine în cutia s-a/sa cu amintiri.

A acoperit-o cu pătura sa/s-a preferată și s-a/sa retras încet din camera sa/s-a.

Completează spațiile libere cu formele potrivite:

1. Rochița _____ este nouă.
2. Zgomotul nu _____ auzit de aici.
3. _____ discutat mult despre serbare.
4. Tema _____ a fost de notă maximă.
5. Seara _____ lăsat încetișor.

Anexa 2

Fișă de lucru *sau/s-au*

Sau se scrie fără cratimă atunci când se poate înlocui cu **ori**
(compară două lucruri).

S-au se scrie întotdeauna cu cratimă deoarece sunt două cuvinte diferite
care rostesc într-o singură silabă: pronumele **se** și verbul **au**
(a avea ajută la formarea timpului trecut).

Exerciții:

Modifică propozițiile următoare după model:

- | <i>azi</i> | → | <i>ieri</i> |
|--|---|--------------------------------|
| 1. Se ascund în camera bunicii. | → | S-au ascuns în camera bunicii. |
| 2. Se duc împreună la cumpărături. | → | |
| 3. Se distrează pe cinste împreună. | → | |
| 4. Se plimbă pe străzile orașului vechi. | → | |

Taie forma greșită:

Ei sau/s-au cunoscut la o reuniune de familie acum 5 ani.

Nu sau/s-au mai văzut de atunci.

El știa despre ea că are o sora sau/s-au un frate.

Sau/s-au împrietenit atunci și sperau să se revadă sau/s-au măcar să mai vorbească la telefon.

Dar nu sau/s-au mai întâlnit.

Completează spațiile libere cu forma corectă:

1. Vrei înghețată cu vanilie _____ cu lămâie?
2. Cărduri de cocori _____ îndreptat spre țările calde.
3. Toți _____ bucurat de surpriza pe care le-ați făcut-o.
4. Regulile nu _____ respectat niciodată.

Scrive un scurt text cu titlul „În pădure”, în care să folosești: s-au întâlnit, s-a speriat, s-a urcat, s-au ascuns, s-au întors.

Anexa 3

Fișă de lucru ia/i-a

I-a se scrie întotdeauna cu cratimă deoarece sunt două cuvinte diferite: **i** (îi-pronume) și **a** (verb la timpul trecut), care se rostesc împreună într-o singură silabă.

Ia se scrie întotdeauna într-un cuvânt când înseamnă „cămașa costumului popular” sau „**a lua**” (verb).

Exerciții:

Modifică propozițiile următoare, după model:

1. Maria îi dă o carte. → Maria i-a dat o carte.
2. Bunica îi spune o poveste. →
3. Tata îi cere carnetul de note. →
4. Mama îi face observație la masă. →

Unește cele două coloane pentru a forma propoziții corecte:

Cine	i-a plăcut rochia primită.
Simonei	i-a povestit ce s-a întâmplat.
Nimeni nu	ia primul fructele din coș, câștigă competiția.
Ana	creta și scrie pe tablă!
Ia	i-a anunțat când vor pleca.

Completează spațiile libere cu formele potrivite:

1. La fusta verde se potrivește ____ cusută cu galben.
2. ____ medicamentele după masă.
3. Din piață ____ mere și pere.
4. ____ ascultat și ____ sfătuit să meargă mai departe.
5. Vrea să ____ trenul spre Constanța.

Anexa 4

Fișă de lucru *iau/i-au*

Iau se scrie fără cratimă când are sensul de *a lua*.

I-au se scrie cu cratimă **deoarece sunt două cuvinte diferite care se rostesc împreună: i** (forma scurtă pentru pronumele **lui**)
și **au** (verb - formează timpul trecut al verbului)

Exerciții:

Modifică propozițiile după model:

1. Frații Popescu îi ajută. → Frații Popescu i-au ajutat
2. Sonia și fratele său îi promet mamei că voi fi cuminiți. →
3. Elevii îi aduc doamnei învățătoare flori. →
4. Călătorii îi plătesc biletul șoferului. →

Găsește cuvinte potrivite pentru cele două coloane:

i-au	certat	iau	mingea

Completează propozițiile cu forma corectă:

1. Părinții _____ arătat un album cu poze din copilărie.
2. Copiii _____ mingea și încep joaca.
3. Nepoții _____ trimis bunicii o vedere din vacanță.
4. Mă duc să _____ pâine de la brutărie.

Indică dacă ortogramele sunt scrise corect sau greșit în enunțurile de mai jos:

	Corect	Greșit
Miruna și Ana iau mulțumit Corinei.		
Azi o să i-au cina în oraș.		
Îmi iau pijamalele și mă pregătesc pentru somn.		
Iau întrecut la cursă.		
Trebuie să i-au două bilete la film.		

Anexa 5

Fișă de lucru *nea/ne-a*

Nea se scrie într-un cuvânt când însoțește un nume de persoană (bărbat), fiind forma scurtă a apelativului **nenea**, dar și atunci când înseamnă „zăpadă”.

Ne-a se scrie cu cratimă deoarece sunt două cuvinte diferite rostite într-o singură silabă: **ne** (noi, ne) și **a** (care este verb și ajută la formarea timpului trecut).

Exerciții:

Taie forma greșită:

Covorul de nea/ne-a este tot mai gros.

Nea/ne-a Vasile face pârtie cu lopata.

Ne-a/nea împrumutat-o și nouă ieri.

Nea/ne-a mai dat-o și anul trecut, dar nu a fost atât de gros covorul de n-ea/nea.

Completează spațiile libere cu formele potrivite:

1. Vecinul meu, _____ Andrei, mi-a dat un brad.
2. _____ auzit că vrem să plecăm.
3. Covorul de _____ a acoperit pământul.
4. Tot ce _____ spus _____ Gheorghe era adevărat.
5. Tata _____ ajutat să facem un om de zăpadă.

Scrive un text cu titlul „La bunici” în care să folosești: nea Marin, ne-a arătat livada, ne-a povestit, a venit și nea Ion, ne-a plimbat cu căruța sa, ne-a amuzat.

Anexa 6

Fișă de lucru *neam/ne-am*

Neam se scrie fără cratimă atunci când are sensul de „rudă” sau „popor”.

Ne-am se scrie întotdeauna cu cratimă când nu are sensurile de mai sus
și când sunt două cuvinte care rostesc într-o singură silabă:
ne (pronume - **noi**) și **am** (verb).

Exerciții:

Taie forma greșită:

Aseară a venit la noi un neam/ne-am de-al mamei.

Neam/ ne-am bucurat nespus de mult.

Neam/ ne-am mirat de cât de multe știe.

S-ar putea scrie multe cărți despre un astfel de ne-am/neam de viteji.

Nu neam/ne-am gândit la consecințe.

Completează spațiile libere cu formele potrivite:

1. El e _____ cu noi.
2. _____ întâlnit în parc.
3. Suntem din același _____.
4. _____ gândit la mai multe soluții.
5. _____ adunat aici pentru a-l felicita pe câștigător.

Compune câte două propoziții în care să folosești „neam” și „ne-am”:

Anexa 7

Fișă de lucru

la/l-a

La se scrie într-un cuvânt când desemnează o notă muzicală
sau este cuvânt care face legătura între cuvinte.

L-a se scrie cu liniuță de unire pentru că sunt două cuvinte: **l** (îl- pronume)
și **a** (verb care ajută la formarea timpului trecut), care se rostesc într-o silabă.

Exerciții:

Transformă enunțurile după model:

- azi → ieri
1. Ea îl vede pe bunic. → Ea l-a văzut pe bunic
 2. Tata îl cheamă pe vecin. →
 3. Fata îl ajută pe băiat. →

Completează spațiile punctate cu cuvintele potrivite:

_____ gară	La _____
l-a _____	_____ văzut
la _____	_____ școală
_____ căutat	nota _____

Completează spațiile libere:

1. Furnica _____ ascultat, dar așa _____ întrebat.
2. Ea nu se întinde _____ vorbă.
3. _____ poartă e un tei.
4. Nota _____ se scrie pe al II-lea spațiu al portativului.

Asociază coloanele și transcrie propozițiile formate:

Mirela l-a	s-a petrecut	chiar în picior.
Totul	auzit	mai sunt 5 km.
Piatra	la munte	șușotind.
Până	l-a lovit	la circ.

Anexa 8

Fișă de lucru *într-o/într-un, dintr-o/dintr-un, printr-o/printr-un*

Într-o/într-un, dintr-o/dintr-un, printr-o/printr-un se scriu întotdeauna cu cratimă.

Exerciții:

Completează propozițiile cu ortograma potrivită:

1. S-a salvat _____ miracol.
2. Geanina a găsit _____ geamantan rochiile pierdute.
3. Ne-am inspirat _____ fragment citit ieri.
4. Fetița i-a cucerit pe toți _____ zâmbet cald și gingaș.
5. Au jefuit totul _____ bancă aflată la colțul străzii.
6. Au terminat proiectul la timp _____ efort comun.
7. Vrea să primească totul _____ dată, fără a oferi ceva la schimb.
8. A pus toate lucrurile vechi _____ sac.
9. Albina zboară _____ floare în alta.
10. A văzut totul _____ binoclu.

Alcătuiește propoziții în care să folosești pe rând: într-o, într-un, dintr-o, dintr-un, printr-o, printr-un:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Încercuiește litera din coloana CORECT sau GREȘIT în funcție de cum e scrisă ortograma din propoziție. La sfârșit, scrie literele în ordine și vei descoperi cum se numește ansamblul de reguli care stabilește scrierea corectă a unei limbi.

	CORECT	GREȘIT
Dintr-o dată, totul s-a prefăcut în scrum.	O	E
Întrun șant am găsit un cățeluș.	A	R
Totul a revenit la normal, ca printr-o minune.	T	B
A luat merele dintrun coș.	S	O
Orașul s-a inundat într-o clipă.	P	G
Mi-a spus adevărul printr-un mesaj.	R	V
Și-a rupt piciorul printr-o mișcare greșită.	H	A
Fuge dintr-o cameră în alta.	C	F

	CORECT	GREȘIT
Într-un secol s-au purtat zeci de războaie.	I	G
S-a rățăcit printrun castel vechi.	U	E

Ce cuvânt ai obținut?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**Dezvoltarea competenței de comunicare orală
în clasa pregătitoare.
Jocuri și tehnici didactice eficiente**

CRINA-ANDREEA BLĂNARIU



Abstract. Lucrarea de față își propune să contureze importanța dezvoltării competenței de comunicare orală a elevilor din clasa pregătitoare, prin intermediul activităților ludice și a unei strategii didactice eficiente.

Tema lucrării este una de actualitate, privind didactica oralului din perspectiva unui domeniu nou, conturat în ultimele trei decenii, odată cu implementarea modelului comunicativ. Schimbarea de perspectivă vizează mutarea accentului de pe comunicarea orală ca mijloc de învățare, pe abordarea oralului ca „obiect”/conținut”. Această nouă abordare a generat și în țara noastră o necesitate a constituirii unei metodici apte să asigure învățarea tehnicilor de comunicare orală și practicarea lor în contexte diverse.

În privința cadrului didactic, acesta trebuie să cunoască și să aplice la clasă cele mai eficiente jocuri și tehnici didactice cu scopul dezvoltării comunicării orale a elevilor, privite din două perspective: „a învăța strategii de comunicare” și „a comunica pentru a învăța”.

Lucrarea a fost elaborată printr-o călătorie exploratorie prin literatura de specialitate, pe baza căreia au fost sintetizate conceptele operaționale ale lucrării de față, și prin consemnarea celor mai relevante studii anterioare. S-a realizat, de asemenea, o cercetare ce a urmărit impactul jocurilor și tehnicilor didactice asupra dezvoltării competenței de comunicare orală a elevilor din clasa pregătitoare.

Rezultatele au arătat că utilizarea jocului didactic și a strategiilor didactice interactive a avut un impact semnificativ asupra competenței de comunicare orală a școlarilor din clasa pregătitoare.

Cuvinte-cheie: *competența de comunicare orală, tehnici didactice, jocuri didactice.*

Introducere

În literatura de specialitate, didactica oralului se conturează drept cel mai nou domeniu al didacticii limbii materne, nefiind încă foarte bine structurat și poate, tocmai de aceea, generând și cele mai multe dificultăți în activitatea la clasă. (Sâmihăian, 2014, p. 129)

Lecțiile de comunicare au, în mod clar, menirea de a dezvolta competențele de comunicare orală ale elevilor, prin tipuri diverse de activități, care presupun interacțiuni variate (elev-elev, elev-profesor) și sarcini de lucru concrete.

În primele clase ale ciclului primar, se urmărește inițierea elevilor în comunicare, mai exact dezvoltarea ascultării active și a tehnicilor de producere a unor mesaje simple, în cazul oralului. Unul dintre obiectivele didacticii oralului vizează dezvoltarea unor strategii ce permit elevului o comunicare eficientă, corectă și fluentă. Activitățile ludice, prin caracterul lor interactiv, răspund acestui deziderat.

Data fiind orientarea programelor școlare spre formarea competenței de comunicare, lucrarea noastră va aborda oralul deopotrivă ca obiect/conținut de studiu și ca mijloc de învățare.

„Comunicarea în limba maternă este abilitatea de a exprima și de a interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii atât în formă orală, cât și scrisă (ascultare, vorbire, citire și scriere) și de a interacționa lingvistic într-un mod adecvat și creativ în gama de contexte sociale și culturale: în educație și formare, la locul de muncă, acasă și în timpul liber.” („Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj> „)

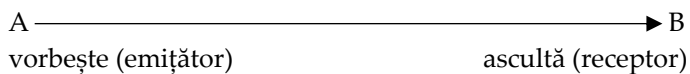
Pornind de la recomandarea Parlamentului European cu privire la competențele-cheie ce se doresc a fi atinse pe tot parcursul vieții, competența de comunicare în limba maternă a fost definită în domeniul științelor educației ca fiind aceea care are capacitatea de a dinamiza cunoștințele, de a exprima atitudini și de a le introduce în sfera interrelaționării.

Pe parcursul învățământului obligatoriu, elevilor trebuie să li se dezvolte anumite abilități, printre care se pot enumera: *„să comunice eficient în situații reale; să demonstreze flexibilitate și capacitate de adaptare și integrare în medii diverse; să rezolve probleme, să ia decizii și să-și exprime opiniile folosindu-și gândirea critică și creativă „.* (Țepeș - Greuruș, 2013, p. 6)

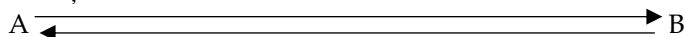
Alina Pamfil (2016, p. 51) precizează că: *„Instituirea unei viziuni didactice integratoare asupra comunicării presupune corelarea perspectivelor, astfel încât comunicarea să devină transmitere de mesaje în vederea producerii înțeleșului și realizării înțelegerii „.*

De asemenea, ne sunt cunoscute cinci tipuri de relații de comunicare, care pot fi reprezentate prin scheme grafice:

„1. Cineva comunică altuia ceva.

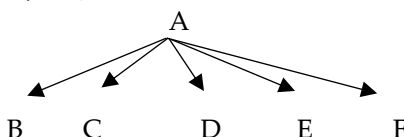


2. Două persoane comunică, intervenția uneia venind imediat după intervenția celeilalte.

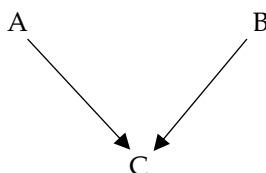


A și B își schimbă rolurile: A este emițător și B este receptor; apoi A devine emițător și B receptor.

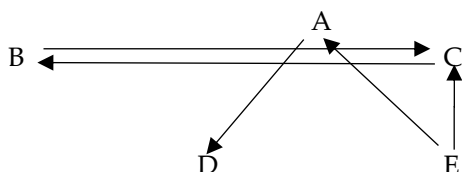
3. O persoană (emițător) se adresează mai multor ascultători (receptori).



4. Două persoane spun același enunț deodată, pentru unu sau mai mulți ascultători.



5. Discută mai multe persoane între ele, fiecare putând fi emițător și receptor.



Când schimbul de informații are loc între două sau mai multe persoane s-a creat o situație de comunicare dialogată." (Crăciun, 2018, p. 24)

În dicționarele didactice și lingvistice *comunicarea orală* înseamnă:

- „a lua cuvântul, a vorbi pentru a exprima o intenție comunicativă” (Robert, 2008, p. 172);
- „elaborarea și emiterea unui mesaj oral; a vorbi, a spune, a produce un mesaj oral” (Abboud Zakaria, 2007, p. 356);
- „care se transmite verbal; care se desfășoară prin întrebări și răspunsuri expuse verbal” (DEX, p. 724).

Această din urmă accepțiune, invocând întrebările și răspunsurile în contextul situației de comunicare, inerente comunicării orale, ne determină să facem referire și la noțiunea de *interacțiune/interacțiuni*. Aceasta poate fi definită drept un schimb oral care are loc între două sau mai multe persoane, față în față sau prin intermediul unui mijloc de comunicare (conversație telefonică sau mediată de internet). (Vigner, 2015, p. 35)

Putem afirma că sintagma **competență de comunicare orală** este una dezbătută în literatura de specialitate, din toate punctele de vedere, iar cadrele didactice trebuie să îi acorde importanța cuvenită în procesul didactic.

Sinteza literaturii de specialitate

Primul studiu asupra căruia dorim să ne oprim se numește „Développer l’enseignement de l’oral au début du primaire: l’impact de deux activités spécifiques en parler-écouter” și aparține lui Stephane Colognesi, Nataliei Lyon Lopez și lui Catherine Deschepper.

El prezintă didactica oralului în continuă dezvoltare, urmărind efectele produse de două activități instructiv-educative destinate dezvoltării competenței orale, cu accent pe cultivarea abilităților lingvistice ale elevilor din primul an al ciclului primar (6-7 ani).

De asemenea, patru clase de elevi belgieni au fost implicate în cercetare: trei pentru experimentarea activităților și una pentru control.

Instrumentele folosite în cercetare au fost:

- pre-testul, post-testul și testul intermediar;
- înregistrarea video;
- grilele de observație.

Din punct de vedere statistic, rezultatele elevilor au fost analizate calitativ, pentru a înțelege natura progresului educabililor. Această analiză cantitativă ne recomandă să luăm în considerare succesiv următoarele rezultate principale:

- 1) cele trei clase testate în comparație cu clasa de control, pentru a stabili dacă există vreo deosebire generală privind progresul sau nu;

- 2) diferitele elemente măsurate, pentru a identifica dacă există progrese comune în cele trei clase;
- 3) rezultatele obținute în fiecare clasă, pentru a evidenția elementele care prezintă progrese semnificative în fiecare dintre ele.

În urma studiului, două reflecții asupra rezultatelor s-au făcut remarcate:

- a. Dacă se compară cele trei clase experimentale cu clasa de control, toate clasele în care dispozitivul a fost testat prezintă progrese semnificative pentru unele elemente, în timp ce nu s-a observat niciun progres semnificativ în clasa de control, cel puțin pentru aspectele avute în vedere prin intermediul pre-testelor și post-testelor. Prin urmare, activitățile propuse au avut efecte pozitive asupra competențelor orale ale elevilor.
- b. Rezultatele analizei statistice privind cele trei clase experimentale arată că există o singură variabilă care indică o diferență semnificativă comună celor trei grupuri: itemul „structură”. Acest item a fost conceput pentru a evalua structura răspunsurilor elevilor în trei etape: înainte de configurarea activității (pre-test), după cele două faze de activități orale (test intermediar) și după faza scrisă (post-test). În plus, testul HSD Tukey-Kramer demonstrează că, în cazul clasei cu numărul 3, schimbarea semnificativă a avut loc între etapele 1 și 2 (testul prealabil și testul intermediar), ceea ce înseamnă că, în acest caz, introducerea celor două faze orale a fost suficientă pentru a observa un progres semnificativ în structura răspunsurilor. Cu toate acestea, este important de menționat că rezultatele obținute în etapele 2 și 3 arată că efectele pozitive ale fazelor 1 și 2 nu se pierd prin extinderea activității asupra cuvântului scris și că, dimpotrivă, ele tind să se mențină. În primele două clase, apar schimbări semnificative între etapele 1 și 3 (între pre-test și post-test). Aceasta înseamnă că, în ciuda unor observații care vizează etapa orală, în fazele 1 și 2, trecerea printr-o a treia fază (scrisă de data aceasta) a fost necesară pentru a obține un progres semnificativ în răspunsurile elevilor în ceea ce privește studiul.

Al doilea studiu se intitulează „Developing Grades 1-6 Teachers’ English Communication Skills and English Teaching Techniques Using Training and Coaching in Lop Buri Thailand” și a fost elaborat de Kongsoongnoen, K. și Watcharapanyawong, S.

Studiul a fost conceput pentru a:

- dezvolta competențele de comunicare în limba engleză ale profesorilor care predau la clasele I-VI;
- dezvolta competențele de predare a limbii engleze.

Participanții la acest studiu au fost 14 profesori de la 14 școli primare de dimensiuni mici din provincia Lop Buri, Thailanda. Vizitele școlare cu abordare de tip *coaching* au fost aplicate pentru susținerea predării cadrelor didactice în școli, precum și pentru asigurarea materialelor didactice de care au avut nevoie profesorii.

Pentru evaluarea predării profesorilor a fost utilizat un chestionar care conținea atât întrebări deschise, cât și închise. Întrebările de la interviu și formularul de reflecție al cadrelor didactice au fost realizate pentru surprinderea percepției asupra proiectului, procentului și mediei pentru care au fost aplicate, așadar pentru a analiza datele cantitative. Pentru date calitative, s-a folosit ca metodă analiza de conținut. De asemenea, s-au folosit un pre-test și un post-test, pentru măsurarea competențelor de comunicare și predare în limba engleză a profesorilor.

Rezultatele au arătat o evoluție, atât a nivelului englezei profesorilor, cât și a competențelor de comunicare și de predare a limbii engleze.

Al treilea studiu care ne-a servit ca punct de reper în realizarea prezentei cercetări se numește „Assessing referential communication skills in the primary school years: A comparative study” și este realizat de Peter Lloyd, Luigia Camaioni și Paola Ercolani.

Acesta și-a propus examinarea comunicării în italiană a copiilor englezi de 6 ani, respectiv de 9 ani, în comparație cu copiii italieni.

Au fost testați 128 de copii, 64 de elevi din Roma și din Manchester, cu un număr egal de 32 de elevi pentru fiecare grupă (6 ani și 9 ani).

Instrumentele folosite pentru realizarea cercetării au fost ședințele de test ce au fost înregistrate pe bandă și transcrierile complete, făcute după

înregistrări. Elevii au fost testați individual. Un sistem sensibil de notare a permis efectele de feedback care trebuiau consemnate.

Datele grupului au arătat că elevii de 9 ani sunt vorbitori semnificativ mai buni decât cei de 6 ani, iar copiii italieni au produs o redundanță considerabil mai mare în descrierea lor.

Metodologia cercetării

Designul cercetării

Cercetarea de față este un studiu de tip cantitativ cvasi-experimental. Pentru acest studiu s-a utilizat grila de observație în două moduri: ca pre-test și ca post-test.

Participanții

Eșantionul a fost format din două clase primare, ambele fiind de clasa pregătitoare. Totalul de elevi a fost de 51, dintre care 25 de elevi au fost din clasa pregătitoare experimentală și 26 de elevi din clasa pregătitoare de control.

Din total de 51 de elevi, 26 au fost de gen masculin, restul reprezentând genul feminin. Totodată, 48 fac parte din mediul urban, restul participanților reprezentându-i pe cei din mediul rural.

Toți elevii au făcut parte din aceeași instituție de învățământ preuniversitar: Colegiul Național Bănățean din Timișoara. Participanții au avut vârste cuprinse între 6 și 7 ani.

Am testat dispozitivul într-una dintre cele două clase, în timp ce o clasă pregătitoare a servit drept clasă de control. Figura 1 prezintă compoziția acestor clase:

	CLASA PREGĂTITOARE (I)-CLASA EXPERIMENTALĂ	CLASA PREGĂTITOARE (II)-CLASA DE CONTROL
NUMĂR DE ELEVI	25	26
NUMĂR DE FETE	14	11

	CLASA PREGĂTITOARE (I)-CLASA EXPERIMENTALĂ	CLASA PREGĂTITOARE (II)-CLASA DE CONTROL
NUMĂR DE BĂIEȚI	11	15
NUMĂR DE NOU-VENIȚI	0	0
NUMĂR DE ELEVI DIN MEDIUL URBAN	22	26
NUMĂR DE ELEVI DIN MEDIUL RURAL	3	0

Figura 1. Compoziția clasei experimentale și a clasei de control, implicate în cercetare

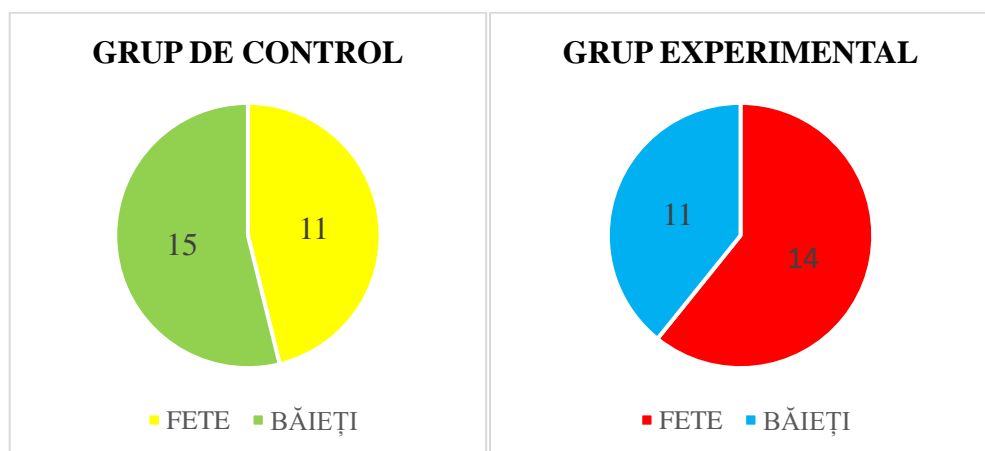


Figura 2 - Compoziția clasei experimentale și a clasei de control

Instrumentele utilizate pentru culegerea datelor

Instrumentul folosit în acest studiu a fost publicat anterior, în studiul elaborat de Lloyd Peter, Camaioni Luigia și Ercolani Paola (1995), menționat mai sus. Este vorba de grila de observație a procedurii de notare a performanței vorbitorului și ascultătorului în situația de comunicare, pornind de la care am constituit următoarea grilă de observație, intitulată **Grila de observație a nivelului de comunicare în timpul unui joc didactic**, ce a conținut următorii itemi de observație:

I. Comportamentul în postura de receptori

1. Sunt atenți la mesajele transmise de învățătoare și de către colegi.
2. Îndeplinește cerințele alcătuite oral.

3. Alcătuieste răspunsuri corespunzătoare la întrebările adresate oral.
4. Evidențiază prin expresii, atitudini sau verbal, neînțelegerea mesajului oral audiat.
5. Remarcă corectitudinea sau incorectitudinea enunțurilor orale audiate.
6. Identifică cuvintele străine din mesajele orale audiate.
7. Demonstrează interes față de partenerii de dialog: contact vizual, îi ascultă cu prudență, cu răbdare, cu îngăduință.

II. Comportamentul în postura de emițători

1. Articulează corect și clar sunete, silabe, cuvinte.
2. Alcătuieste propoziții logice: întrebări, răspunsuri, tipuri de propoziții solicitate.
3. Alcătuieste enunțuri corecte din punct de vedere gramatical (fără dezacorduri).
4. Redau prin cuvinte proprii mesaje ascultate.
5. Povestesc fluent fapte și întâmplări trăite sau imaginate.
6. Își adaptează într-un mod potrivit volumul vocii și ritmul vorbirii pentru a fi receptați de către ascultători.
7. Intonează corect mesajele transmise în funcție de scopul acestora.
8. Însotesc vorbirea de expresii sau atitudini potrivite.
9. Privesc cu interes partenerii de dialog, utilizând formule adecvate de continuare și de încheiere.
10. Asistă la dialog, în perechi și în grup, folosind un limbaj adecvat temei de discuție.
11. Intervin în dialog din proprie inițiativă, rămânând în tema discuției.
12. Își adaptează vorbirea în funcție partenerii de dialog.
13. Contribuie la simulări și la jocurile propuse.

III. Comportamentul copiilor în timpul jocului

1. Interacționează între ei în jocurile propuse.
2. Inițiază interacțiuni între ei.
3. Împart obiecte/jucării/elemente de joc.

4. Oferă și cer ajutor atunci când sunt aplicate jocurile.
5. Utilizează formule de adresare și de politețe.
6. Participă cu interes la jocurile propuse de către învățătoare.

Procedura de cercetare

În cadrul procedurii de cercetare, s-a utilizat grila de observație în două moduri: ca pre-test și ca post-test. Ea s-a folosit pe suport hârtie, aplicată individual fiecărui elev.

În timpul intervenției, au fost organizate diferite jocuri didactice și valorificate strategii didactice interactive, cu scopul dezvoltării nivelului de comunicare orală. Prin aceste jocuri, s-a dorit o îmbunătățire a comunicării orale la clasa experimentală, dar și facilitarea dezvoltării competenței de comunicare orală, prevăzute în programa școlară de clasa pregătitoare.

Procedura de intervenție pentru experiment

În cazul fiecărei activități, au avut loc sesiuni de documentare, proiectare a lecțiilor, informare și schematizare a noilor conținuturi, dar și de fixare a acestora.

Etaplele specifice jocului didactic, pe care le-am parcurs, au fost:

1. Organizarea colectivului de elevi/Momentul organizatoric
2. Captarea atenției
3. Anunțarea temei și a obiectivelor operaționale
4. Explicarea și demonstrarea regulilor jocului
5. Jocul de probă
6. Realizarea jocului de către elevi
7. Complicarea jocului
8. Aprecieri/Încheierea lecției

Menționăm că, în cadrul grupei de control s-a aplicat doar grila de observație, în timp ce, în cadrul grupei experimentale s-a aplicat grila de observație ca pre-test, urmată de aplicarea celor patru sesiuni de intervenție, și de aplicarea grilei de observație, ca post-test.

În ceea ce privește selecția jocurilor din procesul de intervenție, am valorificat lucrarea *Joc-în- cioc. Comunicare în limba română-clasa pregătitoare, clasa I. Ghid metodic. Fișe de jocuri pentru elevi*, 2012, p. 30-71. Redăm mai jos câteva dintre acestea:

În prima activitate de intervenție am ales următoarele trei jocuri (două jocuri propriu-zise și un joc de rezervă):

➤ Jocurile propriu-zise:

1. PROPOZIȚII CU CUVINTE DATE

Instructaj: Conducătorul jocului îi anunță pe copii tema de lucru, apoi le ilustrează cum trebuie să procedeze, prin exemplificări.

Învățătorul: „Ce propoziție poți formula folosind cuvântul **pădure**?”

Exemple:

Noi ne plimbăm prin pădure./Veverița trăiește în pădure./Eu am cules alune din pădure./În pădure am văzut un șarpe./Pădurea este umbroasă./ Păsărelele pădurii organizează un concert.

Pentru început, cuvintele date vor fi substantive despre care se poate spune ușor ceva, apoi cerințele vor fi formulate și pentru verbe, adjective, numere.

2. MEȘTERIM CUVINTE

Instructaj: Copiii sunt anunțați că vor îndeplini roluri de „meșteri” în construirea cuvintelor. „Căramizile” pe care le îmbină pentru a forma cuvinte sunt silabele.

Conducătorul jocului propune cuvinte și o regulă de modificare a acestora, astfel încât să se obțină cuvinte cu sensuri noi.

Exemple:

- „Schimbă prima silabă a cuvântului **mare** pentru a obține cuvinte noi!”

Se desparte cuvântul în silabe, se precizează care sunt silabele componente și care este ordinea lor.

„În locul silabei **ma** vom rosti o altă silabă, apoi rostim **re** și obținem un alt cuvânt!”

mare → are, bere, care, fiere, fiare, fire, floare, lire, mure, mire, miere, ore, oare, pere, rare, sare, sure, sere, tare, ture etc.

- Silaba care a rămas neschimbată este ...

Pentru simplificare, se formulează sarcina în alt mod: „Formați cuvinte pronunțând o silabă în fața silabei **re**, pentru a obține cuvinte noi”. La început, jocul se va derula mai lent, dar, după înțelegerea regulilor, copiii caută soluțiile cu mare plăcere.

- „Schimbă prima silabă a cuvântului **masă** pentru a obține cuvinte noi!”

masă → casă, dusă, fisă, farsă, husă, însă, iasă, lasă, lesă, mursă, morsă, ninsă, piesă, prinsă, rasă, strânsă, trasă, trusă, tresă, varsă etc.

- „Schimbă prima silabă a cuvântului **pară** pentru a obține cuvinte noi!”

pară → ară, bară, cară, dură, eră, fără, fură, gură, horă, jură, liră, mură, nară, oră, pură, rară, seră, sură, seară, tură, țară, zgură, zbiară, zbură

- „Schimbă ultima silabă a cuvântului **masă** pentru a obține cuvinte noi!”

masă → macul, magiun, maluri, malul, mama, mapa, marea, marin, matern

- „Schimbă ultima silabă a cuvântului **rame** pentru a obține cuvinte noi!”

rame → racul, rablă, rachiu, raiul, raliu, ramuri, rană, rapid, rasă, rasol, rate, rațe etc.

- „Schimbă ultima silabă a cuvântului **oameni** pentru a obține cuvinte noi!”

oameni → oacheș, oale, oare, oase».

➤ Jocul de rezervă: **RECUNOAȘTE GLASUL!**

Instructaj: Un copil este așezat cu spatele la ceilalți colegi.

Copiii cântă/recită:

*„Deschide urechea bine,
Să vedem ghicești ori ba,
Cine te-a strigat pe nume?
Hai, ghicește, numai sta!”*

După ce copiii termină de cântat, conducătorul jocului îi face un semn unui copil să-l strige pe cel așezat cu spatele la colegi. Acesta se întoarce și i se adresează întrebarea: „Al cui glas a fost?” Răspuns: „A fost glasul lui...”

Pentru răspuns corect se cântă:

*„Ai ghicit! Ai ghicit!
Treci la loc! Fii fericit!”
Pentru eroare, se cântă:
„N-ai ghicit! N-ai ghicit!
Mai rămâi! Te-ai păcălit!”*

Când copilul ghicește, intră în rolul său copilul care l-a strigat. Jocul continuă în același mod până trece fiecare jucător prin rolul celui care identifică persoana doar după glas.

Notă: Dacă se dorește derularea mai rapidă a jocului, se poate elimina cântecul.

Pentru cea de-a doua intervenție, jocurile propuse au fost:

➤ Jocurile propriu-zise:

1. **ÎȚI DAU O SILABĂ, DĂ-MI UN CUVÂNT!**

Materiale: Jetoane cu desene

Instructaj: Copiii, în formație de semicerc, stau pe scăunele sau pe covor. În fața lor, sunt puse jetoane ce au rolul de a facilita răspunsurile.

Conducătorul jocului propune câte o silabă fiecărui copil, iar acesta trebuie să găsească un cuvânt care conține silaba respectivă. Învățătorul propune silaba în funcție de cuvintele ilustrate pe care le are copilul la dispoziție, pe jetoane.

Exemple: Conducătorul jocului atinge mâna unui copil și-i spune: „Îți dau silaba *ca*, te rog să-mi dai un cuvânt.” Copilul răspunde: „Am format cuvântul *casă*.” și ridică jetonul cu desenul corespunzător.

Jocul continuă în acest mod.

Se acordă stimulente copiilor care au formulat cu ușurință cuvintele.

Variantă: Copiii se grupează în perechi. Un copil formulează cerința: „Îți dau silaba...,te rog să-mi dai un cuvânt”, iar celălalt dă soluția găsită.

La turul următor, rolurile se inversează.

a-avion; bu-bunic; bă-băiat; du-duce; e-elice; fe-fetiță etc.

2. VECINII

Actori: Laurențiu (copilul locatar al blocului) și Nicușor (copilul nou-venit în bloc).

Instructaj: Jucătorii participă la joc în perechi. Cei doi copii se întâlnesc și poartă un dialog pentru a se cunoaște. Conducătorul jocului intervine numai dacă apar blocaje. Replicile trebuie să curgă firesc, doar că trebuie să se înțeleagă mesajul cu ușurință.

Exemplu:

L.: Salut! Ce faci?

N.: Salut! Mă joc!

L.: Te-am văzut și ieri. Ești un vecin nou-venit?

N.: Da! Chiar ieri ne-am mutat în acest bloc.

L.: Cum te cheamă?

N.: Nicușor! Nicușor Diaconu! Tu cum te numești?

L.: Laurențiu Popa. (*îi întinde mâna.*) Mă bucur să te cunosc.

N.: La ce scară stai?

L.: La scara A, etajul II, apartamentul 25. Tu locuiești tot la scara A?

N.: Eu locuiesc la scara C, la etajul I, la apartamentul 53. Te invit la mine să-mi vezi hamsterii!

L.: Îți plac animalele? Eu am o pisică tare drăguță și jucăușă.

N.: Îmi plac toate animalele. Nu știi dacă pisica ta s-ar înțelege cu hamsterii mei.

L.: Părinții tăi sunt la serviciu?

N.: Numai tata. Este inginer constructor. Mama este acasă. Este casnică. Părinții tăi unde lucrează?

L.: Tatăl meu este..., iar mama....Hai să ne jucăm! Ce jocuri îți plac?

N.: ... (*Urmează o enumerare de jocuri și dialogul poate continua.*)

La încheierea discuției, unii copii din rândul ascultătorilor pot pune întrebări.

Urmează apoi altă pereche de copii să poarte un dialog asemănător.»

➤ Jocul de rezervă: **ȘTIREA ZILEI**

Materiale: Cadrul dreptunghiular de mărimea unui ecran TV, decupat din carton, sau o altă ramă de dimensiuni asemănătoare, pentru prezentarea știrilor.

Instructaj: Fiecare copil povestește o întâmplare/un eveniment recent, adică joacă rolul de crainic de știri. Aceste știri se culeg din viața cotidiană a copilului. Este de preferat să fie luate din realitatea socială recentă, dar se acceptă și mesaje ce redau o experiență mai veche, pentru a evita blocajele.

Exemple de știri:

Copil 1: Astăzi dimineață, în drum spre școală, m-am întâlnit cu.../ am văzut ceva neobișnuit.../n-am fost atent... m-am împiedicat...

Copil 2: Ieri, în cartierul nostru s-a deschis un.../s-a inaugurat un...

Copil 3: Aseară, a venit bunica în vizită la noi. I-a adus fratelui meu...

Copil 4: Ieri, când m-am întors acasă de la școală, mi-am găsit papagalul foarte agitat...etc.

Copil 5: Pe Andrei l-a adus bunica la școală astăzi.

Copil 6: Ieri, colegii/prietenii mei s-au plimbat cu bicicleta în parc.

Copil 7: Mama mi-a cumpărat un cățeluș alb.

Copil 8: Bunica s-a îmbolnăvit. Măine merge la medic.

Copil 9: Colegii noștri din clasa vecină au fost în excursie la ...

După fiecare știre, ascultătorii pot adresa întrebări doar învățătorului, dacă ceva li se pare neclar. Se presupune că știrea a fost preluată de pe un canal media, iar crainicul nu poate fi de față pentru a i se cere lămuriri.»

Pentru cea de-a treia intervenție, am ales următoarele trei jocuri (două jocuri propriu-zise și un joc de rezervă):

- Jocurile propriu-zise:

1. **SUNTEM ACTORI**

Instructaj: Conducătorul jocului distribuie copiilor roluri din creații dramaturgice de scurtă întindere, având ca tematică inocența copilăriei.

Textele propuse sunt memorate în timp scurt, dacă au o nuanță umoristică.

Prin aceste exerciții de dramatizare, copiii se distrează, își controlează exprimarea și își formează convingeri comportamentale adecvate unor contexte sociale.

Exemple de texte:

DIALOGURI HAZLII

(anecdote)

- a. -Spui că te doare piciorul stâng, bunicule?
-Da, nepoate! Mă doare rău!
-De ce oare?
-Eh! Din cauza vârstei.
-Bine, dar piciorul drept nu are aceeași vârstă? De ce nu te doare?
- b. -Ce-nseamnă asta? Cerșești, pretinzi că ești orb, dar citești revistele!
-Nu citesc! M-am plictisit și mă uitam la poze.
- c. -Cum poți cunoaște vârsta unei găini?
-Simplu, după dinți.
-Păi, găina nu are dinți.
-Nu, dar am eu!
- d. -Pentru mine, munca este cea mai mare plăcere.
-Și pentru mine! Aș sta o zi întreagă să mă uit la colegii mei cum muncesc.
- e. -Tăticule, ziua de ce nu văd stelele?
-Ți-aș spune, dar nu știu.
-Păi, de ce n-ai întrebat când erai mic?
- f. -Bunicule, pe mări și pe oceane trăiesc oi?
-Nu, draga bunicului!
-Atunci, cu ce se hrănesc lupii-de-mare?

g. -Mămico, de ce Soarele are pete?

-Unde ai auzit tu despre așa ceva?

-Am auzit ieri la un băiat mai mare. Așa zicea, că sigur Soarele are pete, dar nici el nu știa de ce și sunt curios să aflu.

-Eu...cred că știu! Face ca și tine! Este neglijent când mănâncă!

h. -De ce alegi doar carnea din mâncare și varza o lași în farfurie? Să știi că varza e gustoasă și are vitamine!

-Nu cred, mămico! Dacă ar fi așa, Azorel ar fi mâncat toată varza din grădină. Nici nu s-a atins de vreuna. Cum vine asta?

i. -Spune o propoziție în care să fie cuvântul „zahăr”.

-Mama a făcut plăcintă.

-Păi, unde-i zahărul?

-În plăcintă.

j. -De ce stă barza numai într-un picior?

-Pentru că...dacă l-ar ridica și pe celălalt, ar cădea.

k. Șoarecele și pisica intră într-o cofetărie.

-O prăjitură cu zmeură și frișcă, vă rog! comandă șoarecele.

-Eu vă rog, puțină frișcă pe șoarece! zise pisica.

l. -Răducule, ce ai de gând să te faci când vei fi mare? Inginer ca tatăl tău sau medic ca mama ta? se interesă bunicul.

-Nici una nici alta! Eu vreau să mă fac pensionar ca dumneata! »

2. MAI SPUNE CEVA DESPRE...!

Instructaj: Copiii sunt așezați în semicerc. Conducătorul jocului propune o anumită temă. Temele pot fi propuse și de către copii.

Jocul se derulează astfel: primul copil din șir spune un enunț care se încadrează în temă. Conducătorul jocului îl îndeamnă pe următorul copil: „Mai spune ceva despre...!” Acesta va spune un enunț în legătură cu cel anterior. Jocul va continua în același mod până la ultimul jucător din șir.

Exemplu: Tema „Toamna în livadă”

C1- „În livada noastră, pomii sunt încărcăți cu fructe.”

C2- „Unii meri au mere roșii, iar alții galbene.”

C3- „Mie îmi plac mai mult merele roșii.”

C4- „Câțiva meri au crengile aplecate până la pământ.”

C5- „Eu am cules trei pere mari și galbene.”

C6- „Perele sunt dulci și zemoase.”

C7- „Gutuile sunt pufoase și galbene ca aurul.”

C8- „Bunica îmi coace gutui în cuptor.” etc.

Notă: Este posibil ca enunțurile date să fie foarte scurte, la începutul jocului. Copiii trebuie ajutați și încurajați să le dezvolte, condiția fiind ca aceste enunțuri să aibă un mesaj clar.

Variantă: Caracterizarea unui animal făcută în colectiv. De exemplu, pisica: animal domestic, trăsături fizice (înfățișare), trăsături comportamentale, hrană, mod de înmulțire (mamifer). Aceste caracteristici vor fi cuprinse în enunțuri în ordinea care le este la îndemână copiilor, caracterizarea structurată făcându-se în lecțiile de observare. »

Jocul de rezervă: **LA MEDICUL VETERINAR**

Materiale: jucării, jetoane, cutie pe post de dulap, masă pentru consultații.

Instructaj: Conducătorul jocului distribuie copiilor jucării/jetoane în funcție de animalul pe care-l preferă fiecare. Copilul care joacă rolul medicului veterinar va avea la dispoziție un dulăpior improvizat dintr-o cutie, câteva cutiute, sticlute, o seringă, o foarfecă, o masă pentru consultații etc.

Fiecare posesor de animal de companie va trece pe la dispensarul/clinica veterinară, determinat de un anumit motiv: suferință, comportament neadecvat al animalului, vaccin, analize, toaletare etc. Este recomandat să nu se repete cazuistica pentru vizita la medicul veterinar.

Este obligatorie formula de salut la sosire și la plecare.

Medicul veterinar pune întrebări (după caz) în legătură cu vârsta animalului, mediul în care trăiește (în curte/apartament), când a fost vaccinat, la ce interval de timp a fost îmbăiat, ce hrană i se dă, cine-l îngrijește, dacă este iubit/agresat, dacă a făcut pui etc.

Înainte de începerea jocului, conducătorul jocului poartă o scurtă discuție cu posesorii de animale despre motivele care îi determină să ducă animalul la medicul veterinar.

Motivele de prezentare la medic:

- tăierea unghiilor/ghearelor pisicii sau a câinelui;
- căderea părului animalului;
- o ciupercă/eczemă pe piele;
- secreții din ureche;
- infecție la ochi;
- carie la dinte;
- paraziți intestinali;
- paraziți externi: purici, păduchi, căpușe;
- febră;
- infecție urinară;
- animalul este gestant;
- rană;
- nu are poftă de mâncare;
- obezitate;
- este slăbit, se deplasează greoi etc.

După consultație, dacă se consideră o urgență, medicul intervine imediat, mimând manevrarea seringii pentru anestezie și operația cu un bețișor.

Dacă este vorba despre un caz mai puțin grav, medicul prescrie o rețetă sau administrează pe loc un vaccin etc.

Notă: Conducătorul jocului va veni permanent cu sugestii și pentru posesorii de animale și pentru medicul veterinar, dacă jocul acesta este la debut. În următoarele ocazii, rolul medicului veterinar va fi jucat, pe rând, de către ceilalți copii.

Pentru cea de-a patra intervenție, jocurile propuse vor fi:

➤ Jocurile propriu-zise:

1. PROPOZIȚII PRETENȚIOASE

Instructaj: Conducătorul jocului propune copiilor să formuleze propoziții din cuvinte care încep cu același sunet.

Exemple:

Alina ascunde acele.
Ana are alune.
Andrei aruncă apa.
Barbu bea bere.
Bunica brodează baticul.
Bunicul biciuia bivolul.
Camelia caută cartea.
Cami culege caise.
Carmen coace cozonaci.
Cati curăță cartofi.
Costel cumpără cretă.
Corbii croncănesc.
Dinu duce două damigene.
Dana dădea dovlecei Deliei.
Ene este elev.
Elefantul era emoționat.
Emil explică exercițiul.
Evantaiul Elenei este elegant.
Fănel furase fursecuri.
Fifi flutură fularul.
Florica fierbe fasole.

Florin face farse.
Gabi golește găleata.
Grădinarul greblează grădina.
Horește harnicul Haralambie.
Horia hoinărește.
Ileana iubește imortelele.
Jianu juca „Jderul jefuit.”
Joi, Jan jumulea jucăria.
Luca lucrează la lopată.
Luna luminează lunca.
Martinel mănâncă miere.
Nicu numără nucile.
Octav omoară opt omizi.
Oana omoară o omidă.
Paul pescuiește plătica.
Petre prinde pisica.
Rodica ridică racheta.
Sonia scrie scrisoarea.
Tata termină treaba.
Traian termină temele.
Zaharia zornăie zalele.

2. FRĂMÂNTĂRI DE LIMBĂ (Exerciții de dicție)

Instructaj: Conducătorul jocului formulează cerința: „Repetă ce-am spus eu!” Textele pot fi scurte (un simplu enunț) sau mai ample - cântece sau numărători.

Repetarea se face într-un ritm mai lent la început, apoi din ce în ce mai rapid. Din textele mai lungi se poate selecta o structură adecvată, de dimensiuni reduse. Decizia aceasta aparține cadrului didactic.

Exemple:

- Barza zărzărește prin zarzări, visând la zarzări zaharisite.
- Ducu-mi dă două dude dintr-un dud de dincolo de drum.
- În broscăria broscuțelor, broscuța bolborosește broscărește.

➤ Jocul de rezervă: LA MASA DE PRÂNZ

Materiale: mobilier, veselă/jucării.

Roluri: persoane ce compun o familie.

Instructaj: Conducătorul jocului împarte colectivul de elevi în mai multe echipe/familii. Rolurile în cadrul fiecărei familii le decid copiii, doar dacă sunt prea nehotărâți vine cu sugestii conducătorul jocului.

Cei care joacă rolurile părinților vor simula comportamentele copiilor, adică le vor da sfaturi, le vor face observații, îi vor îndemna la.../spre.../să...

Jucătorii cu roluri de copii vor fi atenți la sfaturi/îndemnuri, își vor ajuta părinții la pregătirea mesei, vor folosi formule de adresare corespunzătoare.

Echipele vor evolua pe rând, într-o ordine stabilită prin tragere la sorți.

Copiii care asistă la jocul unei echipe pot face observații, la sfârșit, asupra unor greșeli remarcate. Echipa care primește cele mai puține observații este câștigătoare.

Când jocul se reia, rolurile se schimbă.

Toate jocurile propuse anterior vor fi adaptate conform particularităților claselor, conform managementului spațiului și timpului și conform intereselor manifestate de către elevi. De aceea, jocurile descrise pot suferi modificări pe parcursul aplicării acestora.

Rezultate și interpretarea acestora

Prezentarea datelor descriptive

După colectarea și verificarea ulterioară a grilelor de observație, datele obținute au fost interpretate cu ajutorul programului Jeffreys's Amazing Statistics Program (JASP), utilizând metoda Independent Samples T-test, dar și a metodei Group Descriptives.

Rezultatele obținute au fost următoarele:

Descriptive de grup					
	Grup	Număr participanți	Media rezultatelor	SD	SE
SCOR_PROGRES_COMPOR_1	EXPERIMENTAL	25	1.440	0.870	0.174
	CONTROL	26	0.385	0.637	0.125
SCOR_PROGRES_COMPOR_2	EXPERIMENTAL	25	2.120	1.301	0.260
	CONTROL	26	0.923	0.935	0.183
SCOR_PROGRES_COMPOR_3	EXPERIMENTAL	25	0.280	0.458	0.092
	CONTROL	26	0.115	1.336	0.262

Probele T independente				
	t	df	p	Cohen's d
SCOR_PROGRES_COMPOR_1	4.957	49	< .001	1.388
SCOR_PROGRES_COMPOR_2	3.784	49	< .001	1.060
SCOR_PROGRES_COMPOR_3	0.584	49	0.562	0.163

Notă: t = valoare test statistic; p = prag de semnificație; d = mărimea efectului.

Ipoteza

Potrivit, ipotezei cercetării, și anume că *elevii care vor participa la activități ludice cu scopul dezvoltării competenței de comunicare orală vor avea rezultate mai bune în planul exprimării orale decât cei care nu vor participa*, putem afirma faptul că se observă o diferență între grupul de control și grupul experimental.

Așa cum se poate remarca din tabelele de mai sus, media rezultatelor ce face referire la comportamentul numărul 1 și anume *comportamentul în postura de receptori*, pentru grupul experimental este de 1,440, în timp ce pentru grupul de control este de 0,385. Analizând media rezultatelor pentru comportamentul cu numărul 2, și anume *cel în postura de emițători*, pentru grupul experimental putem observa că aceasta este de 2,120, în timp ce pentru grupul de control este de 0,923. În cele din urmă, media rezultatelor pentru comportamentul cu numărul 3, în privința grupului experimental este de 0,280, în timp ce pentru grupul de control este de 0,115.

Rezultatele arată faptul că ipoteza privind dezvoltarea competenței de comunicare orală la clasa pregătitoare cu ajutorul jocului didactic și a tehnicilor didactice eficiente se confirmă. De asemenea, putem observa o diferență între mediile rezultatelor celor două clase, atât a celei experimentale, cât și a celei de control, dar și creșterea coeficientului t referitor la clasa experimentală.

Interpretarea rezultatelor în raport cu obiectivul urmărit

Primul obiectiv dorit a fi atins în cercetarea de față a fost verificarea incipientă la disciplina comunicare în limba română a metodelor utilizate de cadrul didactic până în momentul pretestării.

Obiectivul a fost îndeplinit în momentul observării predării la clasă a cadrului didactic. Testarea s-a efectuat, respectând aceeași procedură și la clasa experimentală, acest lucru fiind amintit în capitolul de metodologie.

Al doilea obiectiv vizat a fost de a accentua nevoia de utilizare a jocului didactic în activitatea instructiv-educativă la clasele pregătitoare, cu accent pe dezvoltarea competenței de comunicare orală în lecțiile de comunicare în limba română.

Testarea finală ilustrează faptul că există o dezvoltare mai accentuată la clasa pregătitoare experimentală a competenței de comunicare orală, în urma aplicării jocurilor didactice. Această testare finală a urmărit cele trei aspecte din testarea inițială, și anume: comportamentul în postura de receptori, comportamentul în postura de emițători și comportamentul copiilor în timpul jocului.

Integrarea rezultatelor în literatura de specialitate (relația cu alte studii)

Studiile anterioare, amintite în cadrul fundamentării teoretice, au avut la bază dezvoltarea competenței de comunicare orală prin diferite experimente.

În cadrul primului studiu, am putea menționa faptul că intenția cercetătorilor a fost de a măsura efectele produse de o tehnică didactică construită pentru a dezvolta această competență de comunicare a elevilor și de a urmări într-un viitor apropiat o posibilă extensie a acesteia privind dezvoltarea competenței de exprimare scrisă.

Procedura de cercetare în cadrul acestui studiu a constat în aplicarea a patru instrumente de colectare a datelor: pre-test, post-test și test intermediar, înregistrări video, grile de observare și colectarea materialelor realizate de către elevi. În comparație cu cercetarea de față, aceasta vine în plus cu notările video și achiziționarea produselor create de elevi, restul fiind regăsite și în lucrarea de față, cu o notă de originalitate (grila de observare fiind folosită și pretest și posttest).

Cu privire la rezultatele obținute în urma experimentului, se poate observa un progres semnificativ pe anumite elemente ale cercetării. Așadar, activitățile desfășurate au un efect pozitiv asupra dezvoltării competenței de comunicare orală a elevilor.

Făcând o paralelă cu cercetarea de față, putem afirma faptul că experimentul desfășurat și prezentat înregistrează, la rândul lui, efecte pozitive asupra dezvoltării competenței de comunicare orală.

În ceea ce privește cel de-al doilea studiu prezentat anterior, putem afirma faptul că este descrisă îmbunătățirea competenței de comunicare orală a cadrelor didactice. Experimentul a avut la bază un eșantion format din 14 profesori din 14 școli primare ce predau limba engleză în instituțiile în care își desfășoară activitatea. Scopul acestuia a fost de a dezvolta cadrelor didactice competența de comunicare orală, pentru ca mai apoi să urmărească, la rândul lor, performanțe în privința elevilor. Rezultatele au arătat o creștere progresivă a nivelului de comunicare orală testat, atât la începutul intervenției, cât și la finalul acesteia. Cifrele reprezentative pentru pretest și posttest sunt următoarele: 3,18 și 7,12 și indică faptul că experimentul a avut un efect considerabil asupra dezvoltării competenței de comunicare orală a cadrelor didactice.

Dacă analizăm comparativ acest studiu cu cercetarea de față, am putea propune ca potențialele viitoare aplicații să facă referire și la evaluarea nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare orală a cadrelor didactice.

În cele din urmă, cel de-al treilea studiu, ce a avut în vedere 128 de copii proveniți din Roma și Manchester, a urmărit nivelul de percepere a mesajelor adecvate vârstei de 6-9 ani, nivelul de comunicare orală a acestor copii și nivelul de emiteră a unor mesaje corespunzătoare întrebărilor adresate. Experimentul a urmărit testarea fiecărui copil, individual, folosindu-se înregistrări audio. Rezultatele au arătat faptul că ascultarea pune probleme în actul comunicării copiilor implicați în experimentul studiului, comparativ cu emiteră de mesaje.

Confruntând cu experimentul desfășurat în cadrul lucrării de licență, putem observa faptul că grila de observație, aplicată atât ca pretest, cât și posttest, s-a bazat pe cele trei niveluri descrise în studiului cu numărul trei, având un impact considerabil asupra cercetării de față.

Implicații teoretice și practice

După cum se poate observa și în rezultatele obținute, impactul activităților ludice asupra dezvoltării competenței de comunicare orală fost unul pozitiv, modificând-o considerabil și cu urmări în comportamentul elevilor, din cele trei perspective prezentate în metodologie.

Studiile anterioare reliefa dezvoltarea competenței de comunicare orală sub diverse aspecte, fapt pentru care am ales să le avem în vedere ca punct de plecare în cercetarea de față.

Ca mențiune, se cuvine să afirmăm că jocul didactic reprezintă o metodă didactică eficientă în activitatea instructiv-educativă, drept pentru care ar trebui integrat mai des în lecțiile de comunicare orală la clasa pregătitoare. Considerăm că această metodă, însoțită de o serie de tehnici didactice eficiente, pot duce la progres în învățare și la o mai bună comunicare între elevi și cadru didactic.

Concluzii

Realizând astfel o perspectivă de ansamblu asupra studiului de față, putem preciza faptul că dezvoltarea competenței de comunicare orală reprezintă un real interes în literatura de specialitate, urmată de utilizarea jocului didactic în activitatea educațională a elevilor.

Jocul didactic este o metodă prin care cadrul didactic poate reuși o apropiere între elevul de vârstă mică și activitățile propuse în cadrul școlii. Corneliu Crăciun (2018, p. 121) spunea că rolul acestuia este unul „stimulator în procesul instructiv, mai cu seamă în prima fază a învățării, când interesul pentru lecție nu funcționează încă”.

Ca profesori, trebuie să punem la dispoziția elevilor noștri un cadru de exersare a gândirii, a unor deprinderi, aptitudini și atitudini, a unor forme de cunoaștere și autocunoaștere, dar și un mediu de învățare îmbinat cu relaxarea și atmosfera plăcută de care au nevoie. Acest lucru, poate fi realizat cu ajutorul jocului didactic, care, folosit din ce în ce mai des în procesul educațional va da roade și se va putea materializa în rezultatele elevilor.

Analizând cele propuse la începutul studiului împreună cu rezultatele obținute la final, putem concluziona faptul că scopul cercetării de față a fost atins în urma observării impactului activităților ludice și a tehnicilor didactice interactive asupra dezvoltării competenței de comunicare orală a elevilor din clasa pregătitoare. De asemenea, putem menționa faptul că un mod de predare activ, bazat pe jocuri și tehnici didactice eficiente va confirma cele menționate în lucrarea de față și va determina un progres în actul educațional.

Recomandări

O posibilă sugestie viitoare ar putea viza evaluarea nivelului de comunicare orală a cadrului didactic și realizarea unei legături între nivelul de comunicare orală a profesorului de la clasă și nivelul de comunicare orală la elevi.

Bibliografie

- Academia Română, I. d.–A. (2016). *Dicționarul explicativ al limbii române*. Editura Univers Enciclopedic Gold.
- Colognesi, S., Lyon Lopez, N., & Deschepper, C. (2017). Développer l'enseignement de l'oral au début du primaire: l'impact de deux activités spécifiques en parler-écouter. *Language and Literacy*, 19(4). Preluat pe data de 11.10. 2019, de pe <https://journals.library.ualberta.ca>.
- Crăciun, C. (2018). *Metodica predării limbii române în învățământul primar (ed. a VI-a, retipărită)*. Deva: Editura Emia.
- Gurzău, S. (2012). *Joc-în-cioc. Comunicare în limba română. Clasa pregătitoare. Clasa I. Ghid metodic. Fișe de jocuri pentru elevi*. Pitești: Editura Carminis Educațional.
- Kongsoongnoen, K., & Watcharapanyawong, S. (2017, october). Developing Grades 1-6 Teachers' English Communication Skills and English Teaching Techniques Using Training and Coaching in Lop Buri Thailand. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education (IJPTE)*, vol. 1(2), p. 108-116.
- Lloyd, P., Camaioni, L., & Ercolani, P. (1995). Assessing referential communication skills in the primary school years: A comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, p. 13-29.
- Pamfil, A. (2016). *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare (ed. a II-a)*. București: Editura Art.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006). <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html>. Preluat de pe <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Éditeur Ophrys.
- Sâmihăian, F. (2014). *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*. București: Editura Art.
- Țepeș-Greuruș, L. (2013). *Dezvoltarea competențelor de comunicare la școlarul mic*. Editura Bicazu Ardelean.
- Vigner, G. (2015). *Interactions, dialogues, conversations: l'oral en français langue étrangère*. Paris: Éditeur Hachette FLE.
- Zakaria, N. A. (2007). *Dictionnaire de didactique. Concepts-clés à l'usage des enseignants*. Liban: Éditions Zakaria, Zouk Mikael, Daccache Printing House.

Anexă

Grilă de observație a nivelului de comunicare în timpul unui joc didactic

Perioada de observare:

Nr. de elevi:

Aspecte evaluate prin observare sistematică	OBSERVAȚII			Posibile observații ale celui care realizează observația
	Întotdeauna 3	Frecvent 2	Ocazional 1	
I. Comportamentul în postura de receptori				
1.Sunt atenți la mesajele formulate de învățătoare și de către colegi.				
2.Îndeplinește cerințele alcătuite oral.				
3.Alcătuiește răspunsuri cores- punzătoare la întrebările orale adresate.				
4.Evidențiază prin expresii, atitudini sau verbal, neînțelegerea mesajului oral audiat.				
5.Remarcă corectitudinea sau incorectitudinea enunțurilor orale audiate.				
6. Identifică cuvintele străine din mesajele orale audiate.				
7.Demonstrează interes față de partenerii de dialog: contact vizual, îi audiază cu prudență, cu răbdare, cu îngăduință.				
II. Comportamentul în postura de emițători				
1.Articulează corect și clar sunete, silabe, cuvinte.				
2.Alcătuiește propoziții logice: întrebări, răspunsuri, tipuri de propoziții solicitate.				
3.Alcătuiește enunțuri corecte din punct de vedere gramatical (fără dezacorduri).				

Aspecte evaluate prin observare sistematică	OBSERVAȚII			Posibile observații ale celui care realizează observația
	Întotdeauna 3	Frecvent 2	Ocazional 1	
4.Redă prin cuvinte proprii mesaje ascultate.				
5.Povestește fluent fapte și întâmplări trăite sau imaginate.				
6.Își adaptează într-un mod potrivit volumul vocii și ritmul vorbirii pentru a fi receptați de către ascultători.				
7.Intonează corect mesajele transmise în funcție de scopul acestora.				
8.Însoțesc vorbirea de expresii sau atitudini potrivite.				
9.Privesc cu interes partenerii de dialog, utilizând formule adecvate de continuare și de încheiere.				
10.Asistă la dialog, în perechi și în grup, folosind un limbaj adecvat temei de discuție.				
11.Intervin în dialog din proprie inițiativă, rămânând în tema discuției.				
12.Își adaptează vorbirea în funcție partenerii de dialog.				
13.Contribuie la simulări și la jocurile propuse.				
III. Comportamentul copiilor în timpul jocului				
1.Interacționează între ei prin jocurile propuse.				
2.Inițiază interacțiuni între ei.				
3.Împart obiecte/jucării/elemente de joc.				
4.Oferă și cer ajutor atunci când sunt aplicate jocurile.				
5.Utilizează formule de adresare și de politețe.				
6.Participă cu interes la jocurile propuse de către învățătoare.				

**Activități de stimulare a lecturii
în rândul elevilor din ciclul primar.
Motivarea ludică și socială a actului lecturii¹**

LAVINIA ESTERA CRISTINA MIHAI (KRAUZER)



¹ Elemente de conținut din prezenta cercetare au fost incluse anterior de autoare în volumul Runcan, P. (coord.). (2022). *Călătoria vieții*. Vol. 1&2. Timișoara: Editura de Vest, p. 179-181, 195-203.

Abstract. Obiectivul principal al studiului nostru a fost investigarea impactului unui club de lectură asupra motivației pentru lectură și a nivelului de comprehensiune a textelor în rândul școlarilor din ciclul primar. Eșantionul cercetării a fost alcătuit din 49 de elevi de clasa a treia. Aceștia au participat la două evaluări în vederea determinării gradului inițial, respectiv a gradului final de motivație pentru lectură și a nivelului inițial, respectiv a celui final de înțelegere a unui text citit. Pentru colectarea datelor s-au utilizat un chestionar inițial și unul final – pentru verificarea motivației, respectiv un test inițial și unul final – pentru verificarea nivelului de comprehensiune a unui text citit.

În urma analizei comparative a rezultatelor obținute, s-au constatat următoarele: (1) implementarea unui club de lectură în clasa experimentală a determinat o creștere a motivației pentru lectură în rândul elevilor, astfel încât media punctajelor obținute de elevii din grupul experimental la evaluarea finală a crescut cu 0.46 puncte față de media punctajelor obținute la prima evaluare; (2) în urma desfășurării în cadrul clubului de lectură a unor activități specifice pentru facilitarea decodificării mesajului unui text scris, nivelul de înțelegere a textului s-a modificat pozitiv, astfel că media punctajelor obținute la testul final de verificare a nivelului de comprehensiune de către elevii din grupul experimental a crescut cu 0.94 puncte față de media punctajelor obținute de aceștia la testarea inițială.

Cuvinte-cheie: *învățământ primar, club de lectură, activități ludice, motivație pentru lectură, comprehensiune text.*

Introducere

Tema de studiu abordată se încadrează în domeniul educației pentru ciclul primar, mai exact în aria curriculară limbă și comunicare. Ceea ce am dorit să aflăm a fost dacă implicarea elevilor în activități ludice și interactive în cadrul unui club de lectură ar stimula interesul acestora pentru citit și ar crește nivelul de înțelegere a textului.

De vreme ce elevii din ciclul primar încă se încadrează, chiar dacă tranzitoriu, în categoria de vârstă în care învățarea se produce foarte eficient prin joc, am considerat că propunerea de activități care ar duce la o motivare ludică și socială a actului lecturii (adică lectura privită ca abilitate de viață) este un prim pas important în formarea unor deprinderi de lectură

individuală calitativă în rândul școlarilor, mai ales ținând seama de faptul că, în conformitate cu teoria stagiilor de dezvoltare cognitivă a lui Piaget, la această vârstă gândirea începe să devină una operațională, astfel încât elevii sunt din ce în ce mai capabili să opereze cu noțiuni abstracte.

Relevanța temei investigate

Considerăm că ceea am ales să cercetăm în mod concret, și anume „în ce măsură existența unui club de lectură al clasei, respectiv al școlii, ar determina o creștere a motivației pentru lectură în rândul școlarilor din ciclul primar?”, respectiv „ce activități ar trebui organizate în cadrul acestui club, în urma citirii anumitor texte, pentru a spori capacitatea elevilor de a înțelege ceea ce citesc, ținând cont și de particularitățile de vârstă ale acestora?”, reprezintă, sau cel puțin ar trebui să fie o prioritate actuală la nivel național, întrucât statisticile arată tot mai mult că ne confruntăm cu analfabetismul funcțional. Un motiv invocat des de către elevi pentru dezinteresul față de educație este monotonia specifică stilului tradițional, care presupune învățarea cu scop reproductiv. A ști să redai ceva memorat mecanic nu înseamnă nici că ai înțeles respectiva informație, nici că vei fi capabil de transfer informațional, ci doar, în cel mai bun caz, că „ai o memorie bună”. Pentru a depăși această situație, sunt de părere că ar trebui să dinamizăm procesul didactic, dar la modul practic, nu doar în teorie. Activitățile ludice și conștientizarea de către elevi a funcționalității în plan social, în viața de zi cu zi, a informațiilor din textele citite ar putea fi o soluție în acest sens.

Așadar, tema investigată prezintă un nivel ridicat de importanță, deoarece parcurgem o perioadă în care viitorul se prevede incert în ceea ce privește competențele de lectură și de comprehensiune a textului, fapt atestat și de rezultatele obținute de elevii din România la testele PIRLS în ultimii douăzeci de ani – „Rezultatele elevilor români la studiile internaționale de evaluare comparativă relevă carențe în domeniul literației. România a ocupat: locul 22 (din 36) la PIRLS 2001, locul 36 (din 45) la PIRLS 2006 și locul 36 (din 45) la PIRLS 2011.” (Mancaș, Stoicescu și Sarivan, 2013, p. 3), iar noi, în calitate de cadre didactice, trebuie să găsim soluții pentru remedierea acestei situații.

Fundamentare teoretică

Principalele concepte abordate pe parcursul acestui studiu sunt *lectura, motivația pentru lectură, comprehensiunea* (unui text citit), *clubul de lectură și ludicul*.

Lectura este definită drept „ansamblul activităților perceptive și cognitive vizând identificarea și comprehensiunea mesajelor transmise scriptic” (Cornea, 1989, apud Petrovici, 2018, p. 63), fiind considerată un proces cognitiv de ordin superior în activitatea intelectuală, ce „reclamă abilitatea de înțelegere a informației în genere și deprinderi de racordare a informației noi la cea cunoscută” (Faguet, f. a., apud Verdeș, f. a., p. 1). Ea este și „o metodă esențială de învățare, cu rol de a-i introduce pe cei care învață în tehnica utilizării textului scris (manuale, opere literare sau științifice, dicționare, enciclopedii, culegeri de texte)” (Focșa-Seminov, 2010, p. 158).

Cele mai frecvente tipuri de lectură sunt: prima lectură, lectura de familiarizare, relectura textului, lectura fragmentară, lectura de impact, lectura model, lectura la alegere/selectivă, lectura impusă/ dirijată, lectura expresivă, lectura cheie, lectura critică, lectura problematizantă, lectura comentată, lectura afectivă, lectura de profunzime, lectura anticipativă și lectura reflexivă (Golubițchi, 2018, p. 56). Având în vedere faptul că lectura vizează în mod prioritar „procesul de parcurgere, descifrare și valorizare a unui text” (Golubițchi, 2018, p. 59), este de înțeles de ce în studierea textului literar se pune accent pe prima lectură, cu rol de pătrundere în universul operei și care permite contactul cu secvențe din operă ce nu sunt cunoscute elevilor – aceasta poate fi lectură continuă, lectură neorientată sau lectură realizată de cadrul didactic (numită și lectură model), ori de elevi (lectura silențioasă, cu voce tare etc.); lectura de familiarizare sau de reluare a unui text citit demult, aceasta oferind un instrument complex de re-descoperire a operei, de caracterizare a unui personaj, de elaborare a planului de idei. Pe lângă acestea, importante mai sunt și relectura textului, realizată în vederea identificării explicării unor sintagme, expresii, pe fragmente mici de text și,

evident, pe un text care a fost deja citit; lectura impusă/ dirijată; lectura expresivă, cu modulații ale vocii și ale gesturilor; lectura reflexivă – un mijloc de analiză literară, de interpretare a unui text fără a ști conținutul sau fără a se relua conținutul etc. (Golubițchi, 2018, p. 59-62).

Din perspectivă psihologică, **motivația pentru lectură** este definită de DN (1986) drept „totalitatea motivelor, a considerațiilor sau a mobilurilor (conștiente sau nu) care determină pe cineva să efectueze o anumită acțiune sau să tindă spre anumite scopuri”. În literatura de specialitate, am identificat mai multe tipuri de motivație: socială (de ex. pentru a obține prestigiul la nivelul clasei), cognitivă (de ex. „doresc să cunosc cât mai multe despre...”), afectivă (ex. pentru a mulțumi pe cineva sau de teama cuiva etc.), profesională (ex. pentru a deveni ceva în viață) sau intrinsecă, ce se referă la dorința de autorealizare, la trăirea sentimentului de succes.

La modul general, este cunoscut faptul că motivația poate fi de două feluri: extrinsecă și intrinsecă. Dintre acestea două, cea mai stabilă este, bineînțeles, motivația intrinsecă, motiv pentru care ceea ce ne-am propus a fost ca, prin activitățile destinate elevilor, să stimulăm acest tip de motivație.

În lucrările de specialitate este invocată și motivația de tip pedagogic, care se referă la preferința elevilor pentru o anumită disciplină de studiu date fiind calităților personale și profesionale ale cadrului didactic, măiestriei acestuia de a-i face pe elevi să îndrăgească un anumit domeniu: „... dezvoltarea gustului pentru lectură al elevilor, a competenței lor de a înțelege și interpreta textele depinde, în mare măsură, de competența de cititor a profesorului, de priceperea de a provoca interesul elevilor pentru textele studiate, precum și de pasiunea pentru lectură a acestuia.” (Sâmihăian, 2014, p. 269). Așadar, stă și în talentul profesorului stimularea interesului pentru lectură al elevilor. Dacă el însuși este pasionat de cărți poate transmite acestora dragostea pentru literatură.

În privința motivației pentru lectură, literatura didactică de specialitate consideră că elevii resimt mai mult ca pe o obligație actul lecturii, pe care și-o asumă sau nu, deși cititul ar trebui să fie o activitate de plăcere sau cu statut funcțional, de care copiii au nevoie în viața de zi cu zi. (Sâmihăian, 2014, p. 268)

Pentru ca lectura să fie eficientă, trebuie asigurată comprehensiunea textului citit, „o fază importantă, prin urmare, necesară, care înseamnă crearea unei percepții a evenimentelor, a personajelor, a contrastelor sau asemănărilor, a vocabularului utilizat de autor, a tuturor componentelor de structură a textului artistic” (Șchiopu, 2015, p. 115). Totodată, „înțelegerea textului presupune cunoașterea de către lector a limbii în care acesta a fost scris și implică competențe specifice textului” (Golubițchi, 2018, p. 58). Raportată la textul literar, care este definit de Tatiana Ciorbă-Lașcu, ca fiind „acel construct de semnificații a cărui sferă o include pe cea a noutății și se caracterizează prin ordonare, relevanță și utilitate” (2013, p. 66), respectiv „o configurație lingvistică alcătuită dintr-o secvență de unități (cel mai frecvent din propoziții și fraze), coerente din punct de vedere sintactico-semantic și actualizată prin uz în procesul comunicării orale sau scrise” (idem), comprehensiunea „urmărește obiective educative și formative complexe, și anume, contribuie la sensibilizarea față de mesajul literar-artistic lansat de autor, la cultivarea gustului estetic, a spiritului critic și a judecății de valoare”. Așadar, în clasa de elevi – și nu numai – „comprehensiunea se realizează prin procedee didactice specifice de descifrare în profunzime a mesajului textului: răspunsuri la întrebări fundamentale de circumscriere a acțiunii, dacă este vorba despre un text narativ [...], alte exerciții de configurare a unității narative, exerciții de lucru pe limbaj – vocabular, câmpuri lexicale/semantice, povestirea acțiunii pe momentele subiectului, conturarea portretului personajelor etc.” (Naval, 2018, p. 216 apud Pamfil, 2009, p. 278). În această privință, trebuie avut în vedere faptul că „aspectele prin care elevii din ciclul primar sunt îndrumați spre înțelegerea mesajului unui text literar depind de conținutul tematic al textului respectiv, de genul și specia literară în care se încadrează și de aspectele formale” (Golubițchi, 2018, p. 58). În plus, condiția fundamentală a reușitei activității o constituie interacțiunea dintre toate cele trei variabile ale procesului lecturii: textul, cu substanța sa trecută în formă, expresie a intenției autorului; cititorul, cu structurile sale cognitive ce reunesc cunoștințele despre limbă, despre text și despre lume, cu cele afective, dar și cu strategiile implicate în actul lecturii; și contextul, cu elementele sale de ordin psihologic – intenția de a lectura,

interesul pentru text, de ordin social – intervențiile profesorului, ale colegilor – și fizic – timpul disponibil, zgomotele, lumina (Giasson, 1990 apud Ciorbă-Lașcu, 2013). Pentru asimilarea textelor, dar și pentru punerea cititorului în situația de „a asocia forma grafică a cuvântului cu sensul acestuia” și „desprinderea semnificației globale a textului” e necesară abordarea a diverse tipuri de lectură (Golubițchi, 2018, p. 56).

Literația sau alfabetizarea poate fi definită, în general, ca fiind capacitatea de a răspunde într-un mod adecvat la semnificațiile transmise prin limbajul scris (Bormuth, 1973, p. 9). Altfel spus, reprezintă competența individului uman de a încifra, respectiv de a descifra și interpreta un text literar sau non-literar scris ce respectă un anumit cod lingvistic.

În *Periodicul Asociației Române de Literație*, conceptul de *literacy*, tradus prin *literație* este și mai nuanțat, desemnând dezvoltarea competențelor de lectură și scriere, cu scopul facilitării înțelegerii și învățării, folosirii și evaluării critice a informațiilor citite. Prin urmare, conceptul de literație vizează cinci aspecte: capacitatea de a lectura textul, de a înțelege ceea ce se citește, de a face legături între informațiile din text și cunoștințele pe care elevul le are deja despre domeniul respectiv, capacitatea de a formula și de a exprima corect propria opinie în legătură cu cele citite. (Romaniuc, L., 2016, p. 1)

Clubul de lectură este înțeles ca un context social, curricular sau extracurricular, în care cadrul didactic organizează împreună cu elevii participanți diverse activități interactive, ludice, menite să stimuleze interesul pentru lectură al acestora din urmă, motivat, printre altele, de faptul că „gustul pentru lectură se formează încă de la o vârstă fragedă” (Verdeș, f. a., p. 2). Conform A. Pamfil (2016, p. 267), acesta se adresează, în principal, elevilor de clasa a II-a și a III-a, fapt ce justifică și opțiunea noastră de a ne raporta la elevi de clasa a III-a de-a lungul studiului desfășurat, în vederea implementării demersurilor menite să dezvolte sociabilitățile lecturii (Savadoux, 2007, p. 5-6). Despre clubul de lectură se poate spune, pe de o parte, că activitățile sale permit lectura în grup a unor texte și discutarea ulterioară a acestora sub formă de dialog, prin întrebări și răspunsuri reciproce, pornind de la cele citite, iar pe de altă parte că face posibil

schimbul de cărți citite în mod individual și împărtășirea impresiilor, după realizarea lecturilor comune. Pentru a face distincția între un club de lectură și un atelier de lectură este necesar să se precizeze, în cazul primului, „absența unui proiect de dezvoltare a competenței lectorale și menținerea activităților în zona bucuriei provocate de întâlnirea cu literatura și de discuțiile informale” (Pamfil, 2016, p. 267). Unul dintre obiectivele principale ale clubului de lectură este parcurgerea de către fiecare elev a unui număr cât mai mare de lecturi. Această finalitate poate fi realizată în mai multe feluri, unul dintre acestea fiind realizarea de către cadrul didactic organizator a unor grupaje tematice structurale (ex. rețele ce vizează familiarizarea cu simbolul) pentru a fi lecturate și apoi discutate. La fel de bine, însă, activitățile unui club de lectură pot fi concentrate în jurul unui singur text, iar lectura să fie secundată de activități de scriere.

După cum afirmam și mai sus, prin întreaga lui activitate, profesorul trebuie să cultive interesul elevilor pentru carte, respectul pentru aceasta, gustul pentru a citi și a înțelege cărțile lecturate, deprinderea de a folosi cartea în mod independent, din proprie inițiativă. (Popescu, Logel & Stroescu-Logel, 2000, p. 88)

Activitățile ludice, al căror rol fundamental este evidențiat de celebrul psiholog J. Piaget, creează „un spațiu intermediar de comunicare cu lumea exterioară” (Piaget, 1980, p. 130-131, apud Irimciuc, 2019, p. 362). Acestea sunt foarte îndrăgite de școlarii mici deoarece le „facilitează procesul de asimilare, fixare și consolidare a cunoștințelor, iar datorită caracterului lor formativ influențează dezvoltarea personalității elevilor, de cultivare a proceselor cognitive superioare (gândirea, imaginația).” (Neagu, 2011, p. 4). Strategiile ludicului „se pretează lecțiilor de literatură română, contribuind la formarea competențelor de lectură și stimulând curiozitatea elevilor pentru descoperirea universului literar” (Irimciuc, 2019, p. 364). Ludicul îndeplinește, în opinia lui L. Vygotskij, „o pregnantă funcție formativă, deoarece reprezintă răspunsul *sui generis*, ancorat profund în lumea imaginației, pe care copilul îl elaborează fiind stimulat de elementele din exterior” (Vygotskij, 2006, apud Irimciuc, 2019, p. 362). Datorită maleabilității și polivalenței sale, activitatea ludică poate fi aplicată în

diverse ipostaze în activitatea didactică. În plus, prin capacitatea de delectare pe care o posedă, ludicul stimulează pozitiv motivația elevilor, rațiune pentru care am considerat că activitățile ludice ar fi un mod eficient și rodnic de a aborda activitatea didactică în cadrul acestui studiu.

Conform opiniei lui Ciorbă-Lașcu (2013, p. 68), „modernizarea procesului de lucru cu textul se poate realiza atât prin aplicarea, în actul de interpretare a operei literare, a unor metode, procedee noi de lucru, cât și prin îmbogățirea celor vechi cu noi posibilități de organizare și transmitere a informației”. Prin urmare, activitățile ludice reprezintă un mijloc activ și eficient pentru educație asigurând activității școlare un caracter viu și atrăgător, asigurând îmbinarea armonioasă a elementelor instructive cu cele distractive. (Bocoș, 2013, p. 370-374)

Metodele interactive, printre care se numără brainstormingul, metoda Știu/vreau să știu/am învățat, ciorchinele, cvintetul, cubul, metoda cadranelor, copacul ideilor, explozia stelară ș.a., „contribuie la îmbunătățirea calității procesului instructiv-educativ, având un caracter activ-participativ și o reală valoare activ-formativă asupra personalității elevului” (Tomescu, 2010, p. 54). Acestea sunt centrate pe elev, pe dezvoltarea capacităților și aptitudinilor, pe activitatea și participarea elevului, pe acțiune, pe explorare – experiența dobândită prin explorare, cercetare, acțiune. (Margaritoiu, Brezoi și Suditu (coord.), f. a., p. 85). Ele urmăresc însușirea unor tehnici de muncă independentă, de autoinstruire, sunt activ-participative, adică propun o cunoaștere dobândită prin efort propriu, își îndreaptă atenția spre procesele prin care elevii ajung la elaborări personale, pun accent pe contactul direct cu realitatea, sunt concrete, încurajează munca independentă, inițiativa, creativitatea, stimulează efortul de autocontrol, de autoevaluare, de autoreglare la elevi și cooperarea. De asemenea, în cadrul activităților interactive, motivația este de tip intrinsec și izvorăște din actul învățării, din bucuria succeselor obținute. Profesorul este organizator, îndrumător, animator, iar raporturile profesor-elevi se apropie de condițiile vieții sociale și de cerințele psihologice ale tânărului în dezvoltare, promovând relații democratice, care intensifică aspectele de cooperare (Cerghit, 2006, p. 98-100). Metodele interactive sau activ-participative

„presupun activism, curiozitate intrinsecă, dorința de a observa, a explica, a explora, a descoperi” (Margaritoiu, Brezoi și Suditu (coord.), f. a., p. 87) Se încadrează în această categorie acele metode care mobilizează energiile elevului, care îl ajută să își concentreze atenția, care îi stârnesc curiozitatea. Metodele interactive „pun accent pe cunoașterea operațională, pe învățarea prin acțiune, aduc elevii în contact nemijlocit cu situațiile de viață reală” (idem).

Menționăm, de asemenea, faptul că aceste metode solicită inteligența elevilor, prin alternarea activităților de învățare independentă cu cele de grup, dezvoltă spiritul aplicativ, creativitatea, observația, elaborarea de soluții în situații-problemă, formează la educabili o gândire logică (Gușman, 2012, p.15-18).

Sinteza literaturii de specialitate

Având în vedere specificul temei de studiu, am consultat numeroase lucrări despre importanța lecturii la vârsta școlarului mic, despre ce înseamnă și cum se poate verifica nivelul de comprehensiune a unui text citit cu elevii, despre metode interactive de lucru cu copiii, despre potențiali factori determinanți ai motivației elevilor pentru lectură ș.a.m.d.

Importanța, rolul lecturii în dezvoltarea elevilor nu pot fi contestate. Cu atât mai mult cu cât „cultivarea limbii prin lectură presupune instruirea, educarea progresivă a elevilor pentru o cultură comunicatională și literară de bază, capabili să înțeleagă lumea din jurul său, să comunice și să interacționeze cu semenii, exprimându-și gânduri, stări, sentimente și opinii”. (Verdeș, (f. a.), p.1)

Cercetări anterioare au evidențiat că lectura contribuie semnificativ la dezvoltarea gândirii divergente, creatoare, a imaginației și a vocabularului. Consecințele lipsei lecturii din viața copiilor și a tinerilor sunt prezentate de Petrovici (2018) ca fiind: iletrismul, analfabetismul funcțional, slaba capacitate de literație, incapacitatea lingvistică – necesară realizării de corespondențe sinonimice, imposibilitatea de a face deducții sau de a integra mai multe elemente sub o altă formă de exprimare (ex. utilizarea

simbolurilor), de a oferi răspunsuri cu prezentarea propriului punct de vedere ori de a construi argumente temeinice, dificultatea vorbirii unei limbi străine ș.a.

Unul dintre articolele pe care le-am parcurs prezintă un studiu realizat de profesorii Devin Kearns și Reem Al Ghanem, din cadrul Universității din Connecticut, în care au implicat 46 de elevi de ciclu primar (clasele a treia și a patra) cu dificultăți în citire și 49 de elevi, colegi cu ceilalți, dar cu achiziții normale nivelului lor de vârstă. Scopul studiului a fost determinarea rolului pe care înțelegerea semnificației cuvintelor îl are asupra calității lecturii. Ca metode de cercetare s-au folosit citirea de cuvinte plurisilabice – un total de 48 de cuvinte, aceleași pentru toți elevii –, și testarea cunoștințelor legate de ortografia, morfologia și semnificația celor 48 de cuvinte. În urma cercetărilor efectuate, rezultatele studiului descris au arătat că, într-adevăr, există o legătură direct proporțională între înțelegerea semnificației cuvintelor, cunoașterea valorii morfologice a acestora, într-o oarecare măsură a cunoștințelor generale ale copiilor – cultura lor generală – și citirea calitativă și conștientă. De asemenea, sunt menționate în cadrul articolului recomandări pentru concepătorii de curriculum și pentru cadrele didactice din ciclul primar, care îi îndrumă pe elevi în însușirea cititului: să acorde mai multă atenție acestui aspect – prin propunerea/utilizarea de cuvinte, respectiv texte, care să fie mai ușor de decodificat și al căror grad de dificultate să crească direct proporțional cu creșterea nivelului de comprehensiune a elevilor.

Legat de comprehensiunea unui text – ce înseamnă și ce implică aceasta – am parcurs studiul constatativ realizat de Catts și Kamhi, realizat cu scopul de a demonstra faptul că lectura comprehensivă nu este o abilitate singulară, ci se sprijină pe trei variabile: cititorul, textul și actul lecturii în sine. Eșantionul de participanți nu este clar definit, însă informațiile furnizate de text sugerează că ar fi format din elevi de ciclu primar, cel mult gimnazial, întrucât se precizează nivelurile „clasa a patra”, respectiv „clasa a opta”, când se vorbește despre abilitățile reduse de lectură comprehensivă cauzate de modul greșit de abordare a lecturii la clasă în momentul predării, dar nu numai. Metoda utilizată în cadrul studiului amintit a fost observația:

grupul de studiu RAND a observat interacțiunea dintre cititor, împreună cu bagajul său cognitiv, text – în diversele sale forme – și actul lecturii în sine – care putea să fie lectură pentru a învăța sau de cercetare, lectură exploratorie, lectură literară sau lectură analitică – în contexte socio-culturale care au fost alese ținând seama de factori precum „unde va unde lectura să aibă loc” (ex. școala), „interesul față de lectură și valoarea culturală atribuită lecturii de către cei apropiați cititorului – familie, prieteni etc. – să poată fi măsurate”. Rezultatele principale au arătat că lectura comprehensivă poate varia foarte mult de la caz la caz, în funcție de cele trei elemente componente menționate în ipoteză. De asemenea, în cadrul unui alt studiu evocat în acest articol, realizat de Keenan și Meenan (2014) pe un eșantion de aproximativ 1000 de elevi, în urma administrării a patru teste de lectură comprehensivă standardizate (utilizând, deci, testul ca metodă de cercetare) s-au obținut rezultate similare. Deosebirea dintre cele două studii amintite în articol constă în tipul de cercetare abordat – în cel de-al doilea studiu fiind vorba despre o cercetare cantitativă. Recomandările pentru studii viitoare nu sunt menționate ca atare, în schimb sunt notate câteva sugestii cu privire la procesul instructiv-educativ, precizându-se că variabilitatea comprehensiunii textelor depinde primordial de felul în care se realizează instruirea elevilor. Spre exemplu, se afirmă faptul că, pentru performanțe cât mai înalte, este important să se identifice și să se utilizeze texte educaționale adaptate abilităților elevilor și să se realizeze activități specifice, care să pună în valoare aceste abilități. De asemenea, se precizează faptul că exercițiile de tipul celor care solicită susținerea prin argumentare a unor idei sau al celor care presupun extragerea de informații specifice dintr-un text lecturat ajută cititorul să-și îmbunătățească, prin exercițiu constant, abilitățile de comprehensiune a unui text.

Tot legat de comprehensiune, Constantin Șchiopu publică, în anul 2015, în revista „Limba Română” articolul *Textul literar: comprehensiune și receptare*, în care precizează: „Comprehensiunea este echivalentă cu prima lectură, aceasta din urmă, la rândul ei, fiind un «timp al percepției estetice». La această etapă, textul este parcurs ca partitură. Cititorul, trăind sentimentul uimirii, este implicat într-un seducător joc al cunoașterii operei.

Specificul procesului de comprehensiune rezidă «în orizontul progresiv al percepției estetice», orizont deschis și redeschis prin înaintarea lentă a cititorului spre finalul operei, el fiind ghidat de toate elementele ei de structură: cuvinte, sintagme, alte componente de construcție. Impresionat, în procesul și în urma primei lecturi, cititorul abia deslușește înțelesurile operei.” (Jauss, 1983, apud Șchiopu, 2015). Se precizează în articolul mai sus menționat trei etape pe care le presupune parcurgerea unui text literar: comprehensiunea, interpretarea și aplicarea; acestea trebuie parcurse la clasă cu scopul înțelegerii detaliate a textului. În acest sens, el sugerează câteva tipuri de activități cognitive în ce privește nivelul primar, acela al cunoștințelor: exercițiile, respectiv sarcinile de lucru trebuie să vizeze localizarea/identificarea problemei prezentate în text, organizarea informațiilor, rezumarea textului, exemplificarea, rememorarea faptelor, a evenimentelor, a informațiilor.

Același articol subliniază observația mai multor esteticieni (între care și T. Vianu) privitoare la primul contact cu textul literar care este, de regulă, plin de emoție și entuziasm. Dar, cum prima impresie nu durează mult și intensitatea emoției scade, „cititorul începe să își reconștientizeze statutul, condițiile în care se află, valorile și țelurile care-l motivează”.

Legat de motivația pentru lectură și de ceea ce am menționat la început cu privire la faptul că mulți elevi din România nu prezintă atracție pentru lectură, am citit articolul semnat de Morgan, Fuchs, Compton, Cordray și Fuchs, în care este prezentat un studiu realizat cu scopul de a se stabili dacă eșecul în citire al elevilor din ciclu primar scade motivația ulterioară a acestora pentru lectură. Un prim eșantion de participanți a cuprins 60 de elevi de clasa I, în privința cărora s-a urmărit în ce măsură interesul față de lectură variază în funcție de succesul sau eșecul lor în însușirea cititului, iar un al doilea eșantion a cuprins un număr de 15 copii cu dificultăți în învățare, în privința cărora s-a urmărit dacă, prin îmbunătățirea abilității de lectură liniară, motivația de a citi ar crește într-o oarecare măsură. Dintre cei 60 de elevi, 30 au fost identificați la începutul studiului „cu abilități foarte bune de lectură”, iar 30 „cu abilități slab dezvoltate”. Cei 15 elevi cu dificultăți în învățare au fost ajutați suplimentar

pe parcursul studiului – care s-a derulat pe o perioadă de patru ani. Ca metode de lucru s-au folosit activitățile suplimentare cu elevii, în grupuri restrânse, de doi până la patru elevi, și instruirea standard, urmând curricula în vigoare, dar realizând și activități precum muncă independentă/în perechi/în echipă etc. De asemenea, a fost utilizată metoda pre/post-test. S-a urmărit determinarea abilităților de lectură fundamentale ale elevilor, motivația acestora de a citi și cantitatea/calitatea practicării actului citirii. Rezultatele principale au arătat că primii 30 de elevi, cei care de la bun început au dat dovadă de mai bune abilități de lectură, au obținut și la testările efectuate de cercetători performanțe superioare celorlalți colegi, care, încă de la jumătatea clasei I au considerat cititul foarte dificil, s-au considerat niște cititori foarte slabi și au menținut o părere negativă despre sine pe tot parcursul studiului. Profesorii de la clase, care au fost chestionați cu privire la acest aspect, au confirmat diferențele între cele două „grupe” de elevi, una din diferențe fiind aceea că elevii din a doua categorie s-au dovedit a fi mai puțin înclinați spre a citi liber, dar frecvent, spre a citi despre activitățile lor preferate, spre a prefera alegerea de a citi, în locul altei activități sau spre a scrie despre ceea ce au citit – față de cei cu abilități mai bine dezvoltate. Cât despre motivație, s-a demonstrat că în cazul primilor 30 de elevi motivația a fost de tip intrinsec, pe când ceilalți 45 de elevi au avut nevoie de motivație extrinsecă pentru a citi. De asemenea, s-a dovedit că cei 45 de elevi cu abilități mai slabe de lectură au fost ezitanți în ce privește subiectele care conțineau exerciții de citire, comparativ cu colegii lor. Referitor la ipoteza studiului, rezultatele au demonstrat că, în dreptul elevilor cu abilități scăzute de lectură și, deci, motivație scăzută de la bun început în acest sens, nu s-a sesizat o evoluție favorabilă, dimpotrivă, abilitățile și motivația lor stagnând pe tot parcursul studiului. Ca recomandare pentru studiile viitoare este evidențiată necesitatea continuării cercetărilor în vederea identificării celor mai bune metode de prevenție a elevilor - cititori dezinteresați, prea puțin motivați și cu abilități scăzute de lectură. Argumentul ar fi că, odată elevii slab motivați, mai greu se pot reabilita, chiar și cu susținere autorizată în acest sens, iar nemotivați să citească nu vor reuși nici să obțină rezultate foarte bune la învățătură.

În ceea ce privește organizarea unui club de lectură, ideea ne-a fost confirmată în articolul *Reading and lecturing skills*: „Ce să citim și unde?

În școala din România, programele școlare recomandă elevilor anumite lecturi obligatorii și facultative potrivit nivelului de vârstă, nevoilor și intereselor cunoscute sau anticipate. Multe dintre acestea pot fi cunoscute, recomandate de alți colegi, important fiind aici ca elevii să simtă și, până la urmă să argumenteze că ei înșiși au nevoie de aceste lecturi.

Să ne imaginăm o clasă de elevi despre care avem informații că nu le place să citească. Aceștia nu au speranța că vor reuși să parcurgă o carte mai mică sau mai mare de circa 30-50-100-150 de pagini.

Experimentul simplu ar putea începe prin crearea unui cadru școlar organizat, diferit de sala de clasă, anume conceput pentru favorizarea lecturii: scaunele așezate după dorința elevilor, pereții acoperiți cu panouri, afișe, un ecran și un videoproiector, un aparat audio care să redea vocea marilor actori povestitori. Singurele condiții pe care ar trebui să le respectăm ar fi ca elevii să fie voluntari și să aibă același nivel de vârstă.” (Petrovici, 2018, p. 66)

Ipotezele/ obiectivele specifice urmărite

Ceea ce am urmărit pe parcursul acestui studiu a fost să verificăm dacă prin organizarea de activități ludice și interactive în contextul unui club de lectură este posibil să modificăm pozitiv gradul de interes pentru lectură și nivelul de înțelegere a textelor citite în rândul elevilor de clasa a III-a din școala în care am realizat experimentul detaliat în cele ce urmează.

Designul cercetării

Cercetarea prezentată în studiul de față este una cantitativă, cu un design cvasi-experimental. Variabila independentă a fost participarea elevilor la activitățile clubului de lectură, iar variabilele dependente au fost motivația pentru lectură și nivelul de comprehensiune a textului.

Eșantionul cercetării

Eșantionul studiului nostru a fost alcătuit din 49 de elevi de clasa a treia, dintre aceștia 24 (48.98%) fiind de gen feminin. Vârsta medie a participanților a fost de 9.77 ani, toți participanții având între 9 și 10 ani. În tabelul 1 de mai jos pot fi consultate și datele cu privire la aspecte precum școala și mediul de proveniență a participanților.

Tabelul 1. Date socio-demografice participanți (N = 49)

Caracteristici	N	%
Gen		
Feminin	24	48.98
Masculin	25	51.02
Școala unde învață		
Școala Gimnazială Carani	22	44.89
Școala Gimnazială Sănandrei	27	55.10
Mediul de proveniență		
Rural	49	100
Urban	0	0

Instrumentele utilizate pentru colectarea datelor

Pentru măsurarea motivației inițiale a elevilor pentru lectură am administrat un chestionar tip poveste (Crăciun, 2018, p. 118-119). Continuarea citirii poveștii de către elevi a evidențiat interesul acestora pentru lectură. Povestirea este reprodusă mai jos.

O POVESTE PE MĂSURA VOASTRĂ

(încercuiți punctele citite)

după Raymond Queneau

1. Vreți să cunoașteți povestea celor trei boabe de mazăre neastâmpărate?
Dacă da, treceți la punctul 4;
Dacă nu, treceți la punctul 2.
2. Preferăți povestea celor trei araci înalți și subțiri?
Dacă da, treceți la punctul 16;
Dacă nu, treceți la punctul 3.
3. Preferăți povestea celor trei arbuști de rând și slabi?
Dacă da, treceți la punctul 17;
Dacă nu, treceți la punctul 21.

4. Au fost odată trei boabe mici de mazăre îmbrăcate în verde, care dormeau liniștite în păstaia lor. Chipul lor bine rotunjit respira prin orificiile nărilor și li se auzea sforăitul dulce și armonios.
Dacă preferați o altă descriere, treceți la punctul 9;
Dacă vă convine aceasta, treceți la punctul 5.
5. Nu visau deloc. Cu adevărat, aceste ființe mici nu visează niciodată.
Dacă preferați ca ele să viseze, treceți la punctul 6;
Dacă nu, treceți la punctul 7.
6. Ele visau. Aceste ființe mici, de-a adevăratelea, visează mereu, iar nopțile lor tănuiesc vise fermecătoare.
Dacă preferați să cunoașteți aceste vise, treceți la punctul 11;
Dacă nu țineți la asta, puteți trece la punctul 7.
7. Picioarele lor se înfundau în niște șosete calde și, în pat, purtau mănuși din catifea neagră.
Dacă preferați mănuși de altă culoare, treceți la punctul 8;
Dacă găsiți potrivită această culoare, treceți la punctul 10.
8. Ele purtau în pat mănuși din catifea albastră.
Dacă preferați mănuși de altă culoare, treceți la punctul 7;
Dacă găsiți potrivită această culoare, treceți la punctul 10.
9. Au fost odată trei boabe mici de mazăre care hoinăreau pe drumul mare. Odată venită seara, obosite și plictisite, adormeau foarte repede.
Dacă doriți să aflați urmarea, treceți la punctul 5;
Dacă nu, treceți la punctul 21.
10. Toate trei aveau același vis: țineau una la alta, cu adevărat, cu tandrețe și visau întotdeauna la fel.
Dacă doriți să aflați urmarea, treceți la punctul 11;
Dacă nu, treceți la punctul 12.
11. Ele visau că mergeau să-și primească supa de la cantina populară și, în timp ce-și deschideau gamelele, descopereau că era supă de mazărice. Înfricoșate, se trezeau.
Dacă doriți să știți de ce se trezeau îngrozite, consultați un dicționar explicativ la cuvântul „mazărice” și nu mai este nevoie să spunem nimic;
Dacă credeți că este inutil să aprofundați chestiunea, treceți la punctul 12.
12. Aoleu! strigară ele deschizând ochii. Aoleu! ce mai vis am avut! Prevestire rea, spune prima. Chiar așa, spune a doua, e foarte adevărat, uite că sunt tristă. Nu vă mai frământați așa, spune a treia, care era cea mai șmecheră, nici nu poate fi vorba să ne tulburăm, ci ca să înțelegem, pe scurt, o să vă fac să pricepeți.
Dacă doriți să cunoașteți de îndată interpretarea acestui vis, treceți la punctul 15;
Dacă, dimpotrivă, doriți să cunoașteți reacțiile celorlalte două, treceți la punctul 13.

13. Uite că ne-ai lăsat cu gurile căscate, spune prima. De când știi tu să interpretezi visele? Chiar așa, de când? adăugă cea de-a doua.
Dacă doriți să aflați de când, treceți la punctul 14;
Dacă nu, treceți, oricum, la punctul 14, căci altfel nu veți mai ști.
14. De când? țișă a treia. Știu și eu! Important e că mă ocup cu așa ceva. Veți vedea.
Dacă doriți și voi să vedeți, treceți la punctul 15;
Dacă nu, treceți totuși la 15, fiindcă altfel nu veți mai vedea.
15. Ei, să vedem, i-au zis surorile. Ironia voastră nu-mi place, răspunde cealaltă, și nu veți ști nicicând. De altfel, de-a lungul conversației noastre atât de vii, sentimentul vostru de oroare nu a încetat el oare? chiar a dispărut? Atunci la ce bun să răscolim mărul inconștienței voastre de papilionacee? Să mergem mai degrabă să ne spălăm la fântână și să salutăm această veselă dimineață prin igienă și sfântă euforie! Zis și făcut: iată-le cum se strecoară afară din pâstaia lor, se lasă încet să se rostogolească pe pământ, iar apoi, repede ajung bucuroase la locul purificării lor prin spălare.
Dacă doriți să știți ce se petrece la locul purificării, treceți la punctul 16;
Dacă nu doriți, treceți la punctul 21.
16. Trei araci înalți le priveau.
Dacă cei trei araci înalți nu vă plac, treceți la punctul 21;
Dacă vă convin, treceți la punctul 18.
17. Trei arbuști de rând și slabi le priveau.
Dacă cei trei arbuști de rând și slabi nu vă plac, treceți la punctul 21;
Dacă vă convin, treceți la punctul 18.
18. Văzându-se atât de ochite, cele trei boabe mici de mazăre, care erau atât de rușinoase, au fugit.
Dacă doriți să știți ce au făcut pe urmă, treceți la punctul 19;
Dacă nu doriți, treceți la punctul 21.
19. Au fugit repede la pâstaie și, închizând-o în urma lor, au adormit din nou.
Dacă doriți să cunoașteți continuarea, treceți la punctul 20;
Dacă nu doriți, treceți la punctul 21.
20. Nu mai este continuare, povestea s-a terminat.
21. Și în acest caz, povestea tot s-a terminat.

Pentru măsurarea nivelului inițial de comprehensiune a textului am administrat un test adaptat după modelele PIRLS (Mancaș, Stoicescu & Sarivan, 2013). Testul a conținut un text propus elevilor spre lectură și,

pornind de la acesta, 12 itemi, fiecare având o valoare cuprinsă între 0.4 și 1.5 puncte. Punctajul maxim care putea fi obținut a fost de 10 puncte.

Text:

„Îndrăzneala unui rege

Se spune că trăia odată un rege care a ajuns atât de puternic, încât toate celelalte națiuni ale lumii îi erau supuse. Împărați, regi și domnitori din toate colțurile pământului veneau periodic în împărăția sa pentru a-i pune la picioare darurile lor de bunăvoie și pentru a plăti birurile cerute. În fiecare zi, regele mânca cele mai alese bucate și se îmbrăca în haine scumpe, cusute cu fire de aur curat. Avea o soție ca raza soarelui – o regină atât de frumoasă încât prin țările păgâne se spunea că ar fi o zeiță, astfel că toți ceilalți guvernatori îl invidiau pentru norocul său. Ducea regele o viață... ca în Paradis!

De la un moment dat însă, a început să i se urce la cap și, în scurt timp, a devenit atât de arogant încât a ajuns să se creadă atotputernic și invincibil. Dar toate ca toate, până într-o zi. Ce i-a trecut regelui prin cap – că dacă va reuși să îl învingă și pe Dumnezeu, atunci va deveni el însuși regele întregului Univers, stăpânind astfel chiar și peste aștri și planete.

Au încercat sfetnicii să îl convingă să renunțe, a încercat regina să îl înduplece – el nu. Una și bună – va merge să-L provoace pe Dumnezeu la un duel.

După cum și-a propus, regele s-a dus la o mănăstire vestită și, fără să îngenuncheze înaintea Altarului, fără să își plece capul măcar, a rostit plin de aroganță:

– Dumnezeule, am venit să Te provoc la luptă. Să demonstrăm lumii cine dintre noi e mai puternic. Dar am să-Ți propun ceva – fie ca acest duel să nu aibă loc nici pe uscat, fiind teritoriul meu, nici în văzduh, fiind locul tău de domnie. Eu zic să alegem marea, întrucât ea nu se află nici pe uscat, nici în văzduh.

Regele dădu să plece, dar se întoarse încă o dată și repetă – parcă pentru a fi sigur că Dumnezeu a luat aminte la cuvintele sale:

– Am vorbit serios, să știi! Te aștept pe mare!

După pregătiri îndelungate, s-a pornit regele, în sunet de fanfară, cu mare alai, în călătoria sa cu o destinație încă nesigură. Și-au călătorit o lună, au călătorit două luni, au supraviețuit diverselor peripeții pe care orice corabie le întâlnește în drumul său și, într-un final, au ajuns într-un loc în care, oriunde priveai, nu vedeai decât apă și iar apă. Acolo, regele a hotărât că este locul potrivit pentru a-L invoca pe Dumnezeu.

– O, Tu, Stăpân al Universului, coboară-Te și apără-Ți onoarea! rosti el îngâmfat, apoi, văzând că nu primește un răspuns imediat, adăugă zeflemitor: Asta, desigur, dacă nu Te temi cumva de un rege muritor!

Dar Dumnezeu nu s-a lăsat impresionat de aroganța regelui – știa că simpla Lui prezență l-ar ucide. A decis în schimb să îi dea o lecție – lui, și oamenilor care erau ce el.

– Ca să Mă cobor să lupt cu tine, trebuie întâi să-Mi dovedești că ești capabil de așa ceva, i-a răspuns El din ceruri. Și i-a trimis un roi de țânțari. Când mergea, când stătea, când se hrănea, când se odihnea – țânțarii erau pretutindeni în jurul regelui.

În primele zile, acesta a rezistat cu stoicism în fața insectelor sâcâitoare care erau pe urmele lui peste tot și mereu, însă mai apoi l-a cuprins disperarea și, în mânia lui, l-a strigat lui Dumnezeu:

– Ești un laș, să știi! Sau ești pur și simplu incapabil să lupți? De ce mi-ai trimis insectele astea nenorocite? Coboară Tu însuși și luptă ca un adevărat Dumnezeu ce spui că ești!

În continuare însă, Dumnezeu a decis să îl cruțe de moarte și nu i-a luat în seamă cererea. În zilele ce au urmat, regele, tot mai frustrat din cauza țânțarilor ce nu-i mai dădeau pace, a continuat să-L insulte pe Dumnezeu, în ciuda sfaturilor supușilor săi de a se liniști.

– Cum să mă potolesc? îi întreba. Simt că înnebunesc cu toți țânțarii aceștia pe capul meu! Nici să respir nu pot de ei!

– Poate Măria Ta ar trebui să renunțe la această luptă pentru supremație și să se întoarcă împreună cu slujitorii să la Palat, sugerase unul dintre marinari.

– Tu să taci! se răstise regele furios. Cum m-aș putea întoarce acasă ca un învins? Tot respectul de care beneficiaz acum...! În plus, cine ești tu să-mi dai mie sfaturi?!

Așa au trecut multe zile – pline de compasiune din partea oamenilor din corabie pentru regele lor și de necaz pentru cel care se crezuse capabil să lupte cu Însuși Dumnezeu, dar pe care îl aduseseră în pragul nebuniei... niște țânțari. Căpitanul corabiei și marinarii începuseră să-i spună, pe bună dreptate, că ar fi cazul să se întoarcă pe uscat, întrucât începea deja sezonul furtunilor și ar fi riscat să nu se mai întoarcă niciodată acasă, dar regele refuza să le asculte sfaturile. Însă o dată, după încercări multiple de a-i explica riscurile la care se expuneau dacă mai stăteau fie și numai o singură zi pe mare, văzând că regele nu mai era în stare să judece limpede lucrurile, supușii săi hotărâră de comun acord că cel mai bine ar fi fost ca, în ciuda împotrivirilor regelui, să revină pe uscat.

Ceea ce și făcură.

Ajunși din nou acasă, supușii încercară să mascheze adevărul. Însă atunci când, din motive încă secrete, în locul regelui fu numit și urcat pe tron

fiul acestuia, lumea începu să emită tot felul de premise și, într-un final, se află adevărul în legătură cu cel care fusese primul rege ce stăpânise peste întreaga lume – arogantul conducător plecase pentru a se lupta cu Dumnezeu, însă în drumul său fusese răpus de niște țânțari!

Itemi:

1. Numerotează propozițiile de mai jos în ordinea în care s-au întâmplat evenimentele. Numărul 1 a fost rezolvat pentru tine.

- _ Regele a plecat pe mare pentru a se lupta cu Dumnezeu.
- _ Dumnezeu a trimis un roi de țânțari pentru a-l testa pe rege.
- _ Regele a mers la mănăstire pentru a-l provoca pe Dumnezeu la un duel.

1 Regele ducea o viață de lux.

2. De ce l-a provocat regele pe Dumnezeu la un duel?

3. Ce își dorea regele la începutul povestirii?

4. Care a fost locul stabilit pentru a avea loc duelul?

- a. Pe uscat.
- b. Pe mare.
- c. În palatul regelui.
- d. În văzduh.

5. Cum a fost stabilit locul unde să aibă loc duelul?

- a. A fost impus de rege.
- b. Dumnezeu a fost Acela care a propus ca duelul să fie pe un teren neutru.

- c. Regele a ales marea, pentru că nu existau avioane și el nu putea zbura.
- d. S-a tras la sorți.

6. Ajuns la locul pe care l-a considerat potrivit pentru duel, regele L-a invocat pe Dumnezeu într-un mod jignitor. Transcrie spusele sale!

7. Dumnezeu i-a spus regelui că pentru a-L putea confrunta direct trebuie să:

- a. Se arunce în mare.
- b. Treacă de un test.
- c. Ucidă un rechin.
- d. Îl provoace într-un mod mai politicos.

8. Prin faptul că Dumnezeu nu a coborât să lupte cu regele, El s-a arătat milostiv. Extrageți din text informația care explică acest fapt.

9. Ce i-a trimis Dumnezeu regelui pentru a-l testa?

- a. Un roi de albine.
- b. Câțiva rechini.
- c. Un roi de țânțari.
- d. O furtună puternică.

10. Cum a reacționat regele în urma trimerii țânțarilor de către Dumnezeu?

11. Ce încearcă autorul să transmită prin descrierea „cel care se crezuse capabil să lupte cu Însuși Dumnezeu, dar pe care îl aduseseră în pragul nebuniei... niște țăntări”?

- a. Cum este să lupți cu Dumnezeu.
- b. Că aroganța nu este un lucru care aduce beneficii.
- c. Că țăntarii sunt mai puternici decât Dumnezeu.
- d. Că dacă ești arogant vei fi atacat de țăntari.

12. Care este mesajul principal al acestei povestiri?

Pentru măsurarea motivației finale a elevilor pentru lectură am administrat un alt chestionar tip poveste, adaptat după cel inițial (Crăciun, 2018). Continuarea citirii poveștii de către elevi a evidențiat interesul acestora pentru lectură. Din cauza condițiilor speciale în care ne-am aflat în timpul pandemiei de COVID-19, chestionarul a fost transmis doamnelor învățătoare prin e-mail, dumnealor le-au transmis elevilor, iar după completare ne-au fost trimise în același format – electronic. Povestirea este reprodusă mai jos.

O POVESTE PE MĂSURA VOASTRĂ

(încercuiți punctele citite)

- 1. Vreți să cunoașteți povestea celor trei piersici dolofane?
Dacă da, treceți la punctul 4;
Dacă nu, treceți la punctul 2.
- 2. Preferăți povestea celor trei frunze tinere și verzi?
Dacă da, treceți la punctul 16;
Dacă nu, treceți la punctul 3.
- 3. Preferăți povestea celor trei raze de soare văratic?
Dacă da, treceți la punctul 17;
Dacă nu, treceți la punctul 21.

4. Au fost odată trei piersici dolofane îmbrăcate în portocaliu, care discutau liniștite pe ramura lor. Chipul lor bine rotunjit zâmbea la soare în timp ce li se auzea glasul dulce și armonios.
Dacă preferați o altă descriere, treceți la punctul 9;
Dacă vă convine aceasta, treceți la punctul 5.
5. Nu se plângeau deloc. Cu adevărat, aceste ființe dolofane nu se plâng niciodată.
Dacă preferați ca ele să se plângă, treceți la punctul 6;
Dacă nu, treceți la punctul 7.
6. Ele se plângeau mereu. Aceste ființe mici, de-a adevăratelea, se plâng întruna, iar poveștile lor se învârtesc în jurul unui singur lucru.
Dacă preferați să cunoașteți despre ce povestesc între ele, treceți la punctul 11;
Dacă nu țineți la asta, puteți trece la punctul 7.
7. Pe chip aveau pistrui de la soare și purtau rochițe din catifea neagră.
Dacă preferați rochițe de altă culoare, treceți la punctul 8;
Dacă găsiți potrivit această culoare, treceți la punctul 10.
8. Ele purtau rochițe din catifea verde.
Dacă preferați rochițe de altă culoare, treceți la punctul 7;
Dacă găsiți potrivit această culoare, treceți la punctul 10.
9. Au fost odată trei piersici dolofane care stăteau într-o lădiță. Odată venită seara, se puneau pe povestit.
Dacă doriți să aflați urmarea, treceți la punctul 5;
Dacă nu, treceți la punctul 21.
10. Toate trei spuneau aceeași poveste: țineau una la alta, cu adevărat, cu tandrețe și își povesteau una alteia întotdeauna la fel.
Dacă doriți să aflați urmarea, treceți la punctul 11;
Dacă nu, treceți la punctul 12.
11. Ele povesteau despre soarta unei piersici îngâmfate. Atunci, cu înțelepciune, cele trei piersici dolofane clătinau din cap a dezaprobare.
Dacă doriți să știți de ce clătinau din cap a dezaprobare, consultați un dicționar explicativ la cuvântul „îngâmfat(-ă)” și nu mai este nevoie să spunem nimic;
Dacă credeți că este inutil să aprofundați chestiunea, treceți la punctul 12.
12. Foarte urât! afirma ră ele închizând ochii. Foarte urât din partea dumneaei! Să afirme așa ceva despre sine, spune prima. Chiar așa, spune a doua, e foarte neplăcut, uite că sunt tristă. Nu vă mai frământați așa, spune a treia, care era cea mai năzdrăvană, nici nu poate fi vorba să ne tulburăm, ci ca să înțelegem, pe scurt, o să vă fac să pricepeți de ce este așa.
Dacă doriți să cunoașteți de îndată comportamentul piersicii îngâmfate, care le-a supărat pe cele trei piersici dolofane, treceți la punctul 15;

- Dacă, dimpotrivă, doriți să cunoașteți reacțiile celorlalte două, treceți la punctul 13.
13. Uite că ne-ai lăsat cu gurile căscate, spune prima. De când știi tu mai multe decât știm și noi? Chiar așa, de când? adăugă cea de-a doua.
Dacă doriți să aflați de când, treceți la punctul 14;
Dacă nu, treceți, oricum, la punctul 14, căci altfel nu veți mai ști.
14. De când? Țipă a treia. Știu și eu! Important e că mă ocup cu așa ceva. Veți vedea.
Dacă doriți și voi să vedeți, treceți la punctul 15;
Dacă nu, treceți totuși la 15, fiindcă altfel nu veți mai vedea.
15. Ei, să vedem, i-au zis surorile. Ironia voastră nu-mi place, răspunde cealaltă, și nu veți ști nicicând. De altfel, de-a lungul conversației noastre atât de vii, sentimentul vostru de dispreț nu a încetat el oare? Chiar a dispărut? Atunci la ce bun să vorbim de rău pe cineva care nu este aici de față? Să mergem mai degrabă să ne spălăm la fântână și să lăsăm pe seama altora ceea ce nu ne privește, pentru a putea dormi liniștite!
Zis și făcut: iată-le cum se strecoară afară din lădița lor, se lasă încet să se rostogolească pe pământ, iar apoi, repede ajung bucuroase la locul purificării lor prin spălare.
Dacă doriți să știți ce se petrece la locul purificării, treceți la punctul 16;
Dacă nu doriți, treceți la punctul 21.
16. Trei frunze tinere și verzi le priveau dintr-un copac de alături.
Dacă cele trei frunze tinere și verzi nu vă plac, treceți la punctul 21;
Dacă vă convin, treceți la punctul 18.
17. Trei raze de soare văratic le priveau în drumul lor spre apus.
Dacă cele trei raze de soare văratic nu vă plac, treceți la punctul 21;
Dacă vă convin, treceți la punctul 18.
18. Văzându-se atât de ochite, cele trei piersici dolofane, care erau atât de rușinoase, au fugit.
Dacă doriți să știți ce au făcut pe urmă, treceți la punctul 19;
Dacă nu doriți, treceți la punctul 21.
19. Au fugit repede în lădiță și, fiindcă se însera, s-au pus din nou pe povestit.
Dacă doriți să cunoașteți continuarea, treceți la punctul 20;
Dacă nu doriți, treceți la punctul 21.
20. Nu mai este continuare, povestea s-a terminat.
21. Și în acest caz, povestea tot s-a terminat.

Pentru verificarea nivelului final de comprehensiune a textului am administrat un alt test adaptat după modelele PIRLS (Mancaș, Stoicescu & Sarivan, 2013). Testul a conținut un text și 12 itemi pornind de la acesta, fiecare având o valoare cuprinsă între 0.4 și 1.5 puncte. Punctajul maxim care

putea fi obținut a fost de 10 puncte. Din cauza condițiilor speciale în care ne-am aflat în timpul pandemiei de COVID-19, acesta a fost administrat cu ajutorul Google Forms.

Text:

Insula Nestematelor

Se spune că, mai demult, într-un regat îndepărtat, trăia un rege care avea trei fii. Într-o zi, i-a chemat la sine și le-a vorbit astfel:

– Fiii mei, a sosit vremea să-mi dovediți care dintre voi este cel mai vrednic pentru a-mi urma la tron, iar pentru asta, vreau să călătoriți până la capătul lumii, acolo unde se află Insula Nestematelor, și să explorați Grădina Edenului, după care să vă întoarceți și să-mi spuneți și mie cum arată, fiindcă toată viața am visat să ajung acolo, însă îndatoririle de conducător al acestui regat înfloritor nu mi-au permis niciodată această călătorie.

Prinții n-au așteptat să fie rugați de două ori, toți trei vrând să-și dovedească vrednicia în fața tatălui lor și a curtenilor, chiar dacă la început au crezut că regele glumește numai – toată lumea știa doar că Edenul nu mai exista pe pământ! Chiar și așa, băieții își pregătiră toate cele necesare pentru o astfel de călătorie și în curând porniră la drum.

Vreme de câteva săptămâni străbătură pământul de la un capăt la celălalt, apoi, într-un final, ajunseră la marginile lumii terestre. Uimiți de splendoarea ce li se înfățișa înaintea ochilor, cei trei ancorară undeva în partea de apus a insulei și debarcară grăbiți, nerăbdători să descopere ce surprize ascundea limba aceea de pământ și încercând să se convingă că totul exista aieva, că nu era doar un miraj.

După ce admirară la nesfârșit, din exterior, minunăția peste care dăduseră, unul dintre ei veni cu propunerea să încerce să pătrundă și în interiorul Grădinii, convinși fiind că acolo aveau să descopere minuni și mai incredibile. Căzură de comun acord asupra acestui următor pas, dar întrebarea era acum unde se găsea intrarea – pentru că ar fi fost total nepotrivit să se apuce să sară ca nătângii pe deasupra gardului natural.

Merseră o vreme de-a lungul plajei, apoi deciseră că nu e bine așa. Pierdeau aiurea puținul timp de care dispuneau. Hotărâră că cel mai bine era să apuce fiecare în altă direcție, iar în momentul când aveau să găsească Poarta, cel care o descoperea avea să tragă un foc de armă în sus pentru a le da de știre celorlalți încotro trebuie să se îndrepte.

Porniră deci și, după ceva timp, unul dintre ei trase. Găsise intrarea! În mai puțin de zece minute, frații se aflau din nou împreună, în fața unei porți grandioase alcătuită în totalitate din aur curat și decorată cu toate felurile de

pietre prețioase. Se apropiară cu demnitate de cei doi Paznici și fiul cel mare al împăratului li se adresă politicos:

– Bună ziua, domnilor! Suntem cei trei crai din Răsărit și am venit la porunca Împăratului, tatăl nostru, pentru a vizita minunata Insulă a Nestematelor și legendara Grădină care se află pe întinderea ei. Am dori deci să primim aprobarea voastră de a face o plimbare prin Eden.

Oarecum surprinși de vizita celor trei, Paznicii se priviră preț de câteva clipe, neștiind exact cum să procedeze. Singurele ordine pe care le primiseră fuseseră acelea de a veghea intrarea în Grădină și de a nu le permite răzvrătiților să se întoarcă. Dar aceștia, cu siguranță nu erau cei la care se referise Stăpânul. Aceia erau numai doi și, în plus, erau o femeie și un bărbat, nu doi – cu atât mai puțin trei – bărbați. Hotărâră deci că era în regulă să le permită intrarea în Eden.

– Cu o singură condiție, vorbi unul dintre ei. Aveți voie să gustați din fructele care cresc în Grădină, dar trebuie să promiteți că nu veți încerca să furați nimic din ce veți găsi înăuntru.

– Nicio problemă, domnilor, răspunse fiul cel mijlociu. Suntem oameni cinstiți doar!

– Foarte bine, atunci! făcu celălalt Paznic. Nu uitați, aveți doar un sfert de ceas la dispoziție!

Mulțumiră pentru bunăvoință și-apoi dispărură prin poarta de mărgăritare în Eden. La început, merseseră la pas, împreună, dar mai apoi, ca un fel de înțelegere nerostită, fiecare apucă propriul drum de explorare.

Fiul cel mare o luă înspre apus, înspre zona cea mai roditoare a Grădinii. Aici găsi nenumărate feluri de pomi fructiferi, majoritatea dintre ei necunoscuți lui, cu fructe care mai de care mai îmbietoare. Aveau voie să guste din roadele Grădinii, nu-i așa? Așa le spusese Paznicul. Întinse mâna după un fruct exotic ce arăta precum mango, dar mult mai apetisant și care avea un miros de o mie de ori mai îmbătător. Mușcă încet din el și constată că avea un gust cu mult mai savuros decât se așteptase. Dar, în timp ce se lăsa îmbătat de fructul din mână, un altul, mai mare și mai atrăgător, îi captă atenția. Se ridică pe vârfuri și se întinse după el. Îl culese și mușcă nerăbdător, închizând ochii și inhalându-i mirosul dulceag în același timp. La fel se întâmplă însă și după ce termină acest fruct – un altul îi atrase din nou privirile, iar el, nemaiputându-și stăpâni pofta, cedă ispitei și începu să mănânce fruct după fruct până când, într-un final, un somn îmbătător îl înveli ca într-o nimfă.

– Numai puțin, își spuse căscând. N-o să adorm. Doar o să mă întind puțin, ca după o masă copioasă.

Dar adormi. Și somnul îi fu dulce, mai dulce decât somnul din zorii zilei, astfel că nu auzi semnalul dat de Paznici atunci când timpul alocat vizitei luă sfârșit.

Cel de-al doilea fiu apucase înspre partea de răsărit insulei. Aici, el descoperise, într-o combinație care-ți tăia respirația, o mulțime de diamante, pietre de onix, rubine și safire, piese lucrate din aur alb și tot felul de alte nestemate. Înseși aleile erau pavate în această parte a Grădinii cu marmură și pietre scumpe. Așa se face că, la un moment dat, mergând cu privirile ațintite mereu în sus, admirând frumusețile orbitoare ale Edenului, prințul se împiedică de un colț de diamant din pavaj, acesta desprinzându-se de la locul lui cu un zgomot surd. Muștrându-se pentru neatenția sa, tânărul crai se aplecă și luă în mână nestemata, cu gând să o așeze la locul ei. Dar constată că, acolo unde ar fi trebuit să o pună, răsărise din neant un alt diamant, asemănător cu piesa pe care o ținea el în palmă. Hmm! Ceva nu reușea să înțeleagă. Ceva îi scăpa. Se împiedică din nou, de această dată în mod voit, de un smarald. Acesta, de asemenea fără să opună prea multă rezistență, își părăsi locul de pe alee, făcând imediat loc unui alt smarald, identic.

– Așa deci! exclamă tânărul deopotrivă lămurit și încântat. Ori de câte ori o nestemată este luată din locul ei, o alta identică apare în loc. Păi, dacă așa stau lucrurile, nimeni nu va observa lipsa câtorva dintre ele, nu-i așa?

Ascunse într-un buzunar cele două pietricele și porni mai departe. Dar nu făcu zece pași, că la picioarele sale văzu un rubin atât de strălucitor încât nu se putu abține și îl împinse ușor cu vârful cizmei, pentru a-l muta din locul său. Bijuteria fu imediat înlocuită de o alta, identică, iar prințul se aplecă subtil și o apucă cu două degete, doar pentru a o elibera mai apoi, de asemenea în buzunarul hainei, alături de celelalte două nestemate. Își continuă drumul, încercând să nu mai cedeze ispitei, însă de fiecare dată o altă piatră prețioasă îi atrăgea atenția, iar el se găsea incapabil să treacă nepăsător mai departe. Se simțea oarecum ciudat, cu buzunarele pline de comori, dar își spuse că nu erau chiar atât de bătătoare la ochi, așa că probabil nimeni nu va observa, de fapt.

Mezinul împăratului alesese alea care ducea înspre mijlocul Grădinii. Trecu, asemeni fratelui său cel mai mare, pe lângă livada îmbietoare, dar decise că nu e cazul să zăbovească prea mult acolo – timpul era limitat, iar el dorea să vadă cât mai mult din Grădină, așa că servi un fruct, la întâmplare, apoi porni mai departe. Ajunse în Oaza Nestematelor și admiră frumusețea răpitoare a comorilor de aici, dar nu își însuși nici măcar un fir de praf – nu avea de gând să-și contrazică fratele prin acțiunile sale.

Merse mai departe și ajunse în fața unui peisaj care arăta atât de mirific, încât părea ireal. Admiră cu răsuflarea întretăiată minunea ce i se desfășura în fața ochilor, apoi, după câteva minute de contemplare, decise că, deși ar fi putut sta la nesfârșit să-și delecteze simțurile în acel loc miraculos, înțelept ar fi fost să treacă mai departe. Ceea ce și făcu, bineînțeles. Iar Edenul i se

înfățișă în toată splendoarea sa în acel sfert de ceas pe care îl avea la dispoziție.

La finalul vizitei, întrucât îi mai rămăseseră câteva minute – puține, dar îndeajuns pentru ce avea de gând să facă – scoase din buzunar o foaie și un penel și se așeză la umbra unui curmal, începând să aștearnă pe hârtie un imn de laudă la adresa Celui care crease minunăția aceea de Grădină.

Minutele trecură, iar Paznicii, văzând că cei trei nu ieșiseră încă, începură să sune din goarnă. În scurt timp, fiul cel mic al împăratului Răsăritului apără în cadrul Porții și, înainte de a ieși, îi întinse unuia dintre Paznici coala de hârtie.

– Ce este aceasta? întrebă el uimit.

– Un imn, răspunse tânărul simplu. Un imn adresat Stăpânului vostru, ca laudă adusă pentru ceea ce a creat aici. Edenul e cu adevărat cel mai minunat loc pe care am avut onoarea să îl vizitez!

Paznicul încuviință și îi promise prințului că îi va înmâna Stăpânului său imnul. Totuși, după ce termină discuția cu cel mai tânăr dintre crai, privi încă o dată înspre Grădină, întrebându-se ce le ia atât de mult celorlalți doi să apară. Sună din nou din goarnă, dar rezultatul fu același – niciunul dintre ei nu apără.

– Frații domniei tale întârzie peste limita admisă, ori acest lucru va avea consecințe destul de neplăcute pentru ei, îi spuse celălalt Paznic fiului de împărat.

– Poate aș putea să intru din nou, să îi caut, spuse acesta sperând că astfel putea fi de folos, dar Paznicul îl opri.

– Nu, nu poți face asta. Se apropie momentul în care trebuie să ferecăm Poarta, căci se lasă înserarea. Iar cei care rămân peste noapte în Grădină nu mai pleacă niciodată vii de aici. Acesta este un loc în care numai cei care au trecut din viață pot rămâne după bunul plac.

– Oh, făcu tânărul, înțelegând gravitatea situației. Ce putea să facă? Nu își putea lăsa frații acolo, nu putea să se întoarcă acasă fără ei! Și totuși, era ca legat de mâini, din moment ce nu putea să se întoarcă în Grădină fără să riște să rămână blocat acolo pentru totdeauna. Cum să le atragă atenția, dacă nici măcar sunetul goarnei nu fusese capabil de acest lucru?!

Timpul trecu, iar Paznicii făcură un ultim apel, din nou zadarnic. Așa că, în ciuda stăruințelor prințului, Poarta fu închisă și ferecată, iar frații acestuia rămaseră prizonieri ai Grădinii, blocați între Viață și Moarte pentru totdeauna.

Simțind un gol în suflet, tânărul își luă rămas bun de la Paznici și porni înapoi înspre împărăția tatălui său, mulțumind totuși lui Dumnezeu că nu căzuse în plasa lăcomiei, asemeni fraților săi.

Ce se întâmplase de fapt? Foarte simplu. Fiul cel mare adormise de-a binelea după ce mâncase mult mai multe fructe decât i-ar fi fost suficient,

așa că pierduse orice contact cu realitatea, motiv pentru care nu reușise să perceapă sunetul goarnei, chemarea Paznicilor. În consecință, rămase acolo, blocat pentru vecie, condamnat de propriul pântec.

Fratele său mai tânăr, al doilea fiu al tatălui său, în goana sa după bogăție, se lăsase purtat până în străfundurile Grădinii, orbit de frumusețile care îl „împiedicau” de acum la tot pasul, și, deși auzise toate cele trei semnale, nu reușise nicicum să-și dezlipească ochii de la nestematele ce parcă îl invitau să le ascundă în buzunarele deja pline până la refuz. Cu propria-i lăcomie stându-i deci împotriva, tânărul crai ratase chiar și ultima șansă de salvare, rămânând astfel – și el – un condamnat al păcatului.

Ajuns înapoi în împărăția Soarelui-Răsare, fiul cel mic al împăratului îi istorisi acestuia despre toate minunățiile pe care le văzuse – convingându-și tatăl că Insula Nestematelor și Grădina Edenului existau într-adevăr –, precum și motivele pentru care se întorsese singur, iar acesta, după ce cugetă în liniște la vorbele fiului său, se declară mulțumit de el, de felul în care gândise și acționase și de reușita sa, apoi îl numi moștenitor al tronului său.

Când tatăl său trecu din viață și el îi luă locul la cârma împărăției, tânărul crai – singurul care văzuse Edenul și se întorsese viu – dădu poruncă scribilor săi să aștearnă în scris această istorisire pentru a fi transmisă din generație în generație, în speranța că, dacă vor cunoaște posibilele consecințe ale lăcomiei, copiii, nepoții și toți ceilalți urmași ai săi se vor feri de mrejele ei, evitând astfel un sfârșit cel puțin la fel de tragic.”

Itemi:

1. Unde i-a trimis regele pe cei trei fii ai săi?

2. Ajunși pe Insula Nestematelor, cei trei prinți au dorit să exploreze interiorul Grădinii Eden. Ce metodă au găsit pentru a localiza intrarea?

- a. Să folosească o busolă pentru a identifica punctul Est, fiind convinși că Poarta se afla într-acolo.
- b. Unul să caute Poarta, iar ceilalți să-l aștepte într-un loc stabilit.
- c. Să apuce fiecare în altă direcție, iar în momentul când aveau să găsească Poarta, cel care o descoperea avea să tragă un foc de armă

în sus pentru a le da de știre celorlalți încotro trebuie să se îndrepte.

d. Să meargă de-a lungul plajei, până ce vor da de Poartă.

3. Intrarea în Grădina Eden era străjuită de doi Paznici. Care a fost condiția pe care aceștia au pus-o celor trei prinți înainte de a le permite accesul în Grădină?

4. Cât timp aveau la dispoziție pentru vizitarea interiorului Grădinii Eden?

- a. Un sfert de ceas
- b. Două zile
- c. O oră
- d. Zece minute

5. Fiul cel mai mare al împăratului s-a îndreptat spre zona cea mai roditoare a Grădinii. Ce regulă a încălcat acesta?

6. Ce descoperire a făcut fiul cel mijlociu cu privire la nestematele din Grădină?

7. Ce a făcut mezinul la vederea tuturor minunățiilor din Grădină?

- a. Ascunse în buzunare câteva nestemate din Oaza Nestematelor.
- b. Fură câteva fructe pentru a le duce tatălui său.
- c. Compuse un imn de laudă pentru Creatorul Grădinii.
- d. Nu mai auzi semnalul dinaintea închiderii Porții.

8. Frații mezinului nu au auzit la timp semnalul Paznicilor cu privire la închiderea Porții. De ce?

9. Explică de ce nu i-a permis Paznicul fiului cel mic să se întoarcă pentru a-și căuta frații!

10. Care defecte ale celor doi prinți mai mari le-au adus pedeapsa veșnică?

11. Gândește-te că ai avea posibilitatea să vizitezi Insula Nestematelor. Tu cum ai proceda, în locul prinților?

12. Care este morala acestei povestiri?

Procedura de colectare și prelucrare a datelor

În primul rând, înainte de a oferi elevilor spre completare, respectiv spre rezolvare, chestionarele și testele, am transmis părinților în format fizic formularele de consimțământ în care am oferit detalii despre acest studiu și unde am menționat faptul că identitățile elevilor aveau să rămână confidențiale, ele fiind folosite strict în scop academic de cercetare. Acestea

au fost aduse la cunoștința părinților și înmânate spre completare prin intermediul copiilor, iar a doua zi au fost adunate de către învățătoare și puse într-un plic, spre a-mi fi înmânate la următoarea întâlnire. Pentru informații suplimentare sau nelămuriri, părinților le-au fost comunicate adresa mea de e-mail și numărul de telefon.

După recepționarea formularelor de consimțământ, am tipărit chestionarele și testele, apoi am fost în fiecare școală dintre cele două participante la studiu și, în cadrul primei întâlniri, am oferit doamnelor învățătoare chestionarele introduse în plicuri sigilate. Am oferit frontal elevilor detalii și informații despre natura și scopul acestor chestionare, explicându-le modul în care trebuie să se întoarcă la mine. Mai exact, după ce învățătoarele au distribuit elevilor chestionarele, le-am explicat faptul că au de citit o poveste din trei, preferențial. Pentru a se putea vedea ulterior ce poveste au ales, am cerut ca elevii să încercuiască numerele itemilor parcurși. După completarea chestionarelor, care a durat, în medie, 25-30 de minute, acestea au fost colectate într-un plic și mi-au fost înmânate.

În cadrul următoarei întâlniri am înmănat învățătoarelor, tot în plicuri, testele pentru verificarea nivelului de comprehensiune a textului și am oferit explicații cu privire la modul de rezolvare a acestora: elevii trebuiau să citească textul cu atenție și să aleagă răspunsul corect pentru fiecare dintre cei 12 itemi. Am menționat și faptul că o singură variantă de răspuns era corectă pentru fiecare item, neexistând itemi cu două sau mai multe variante corecte de răspuns. De asemenea, le-am transmis elevilor că fiecare item valorează un punct și că punctajul maxim este 10 puncte. Nu în ultimul rând, am precizat faptul că aceasta era o evaluare inițială și că, la finalul experimentului, va mai exista o evaluare finală. După rezolvarea testelor, care a durat aproximativ 90 de minute, acestea au fost colectate într-un plic și mi-au fost înmânate.

După desfășurarea activităților propuse pentru clubul de lectură, care, dată fiind situația în care ne-am aflat din cauza pandemiei de COVID-19, s-au realizat în mediul online, prin intermediul aplicației Zoom, am efectuat cea de-a doua chestionare pentru a măsura motivația elevilor pentru lectură via

e-mail și cea de-a doua testare pentru verificarea nivelului final de comprehensiune a textului cu ajutorul Google Forms, prin trimiterea linkului pe grupul de WhatsApp creat împreună cu elevii participanți la studiu și învățătoarele acestora.

Prezentarea rezultatelor descriptive

În tabelul nr. 2 sunt prezentate datele referitoare la punctajele obținute de toți participanții la studiul desfășurat, în cadrul primei evaluări.

Tabelul 2. Mediile și abaterile standard pentru fiecare scală de măsurare a aptitudinilor elevilor pentru lectură, în cadrul primei evaluări

Variabilă măsurată	Punctaj minim	Punctaj maximă	Medie	Abatere standard
Motivația pentru lectură	5.00	10.00	9.59	1.38
Nivelul de comprehensiune a textului	1.25	9.50	6.17	2.22

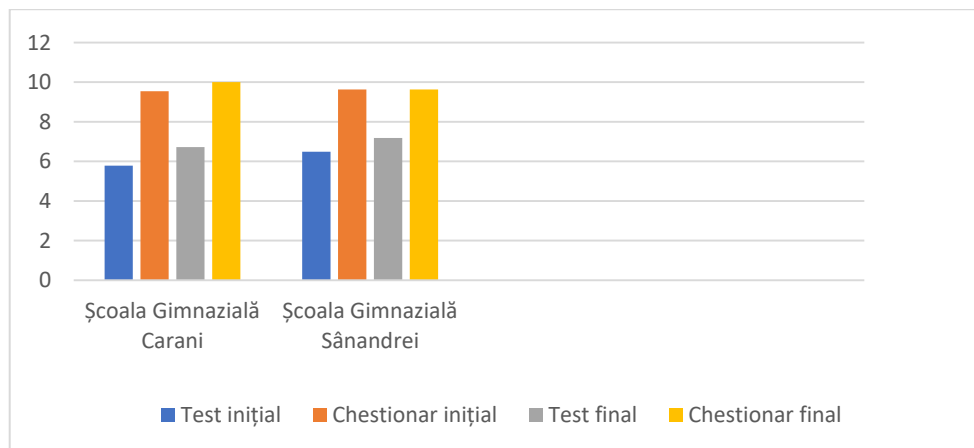
În tabelul nr. 3 sunt prezentate datele referitoare la punctajele obținute de toți participanții la studiul desfășurat, în cadrul celei de-a doua evaluări.

Tabelul 3. Mediile și abaterile standard pentru fiecare scală de măsurare a aptitudinilor elevilor pentru lectură, în cadrul celei de-a doua evaluări

Variabilă măsurată	Punctaj minim	Punctaj maximă	Medie	Abatere standard
Motivația pentru lectură	5.00	10.00	9.79	1.00
Nivelul de comprehensiune a textului	2.50	9.70	6.98	1.92

În diagrama 1 sunt prezentate mediile punctajelor obținute de elevii participanți la testul de verificare a nivelului de comprehensiune a textului și la chestionarul de verificare a motivației pentru lectură în funcție de școala de proveniență.

Diagrama 1. Mediile punctajelor obținute de elevii participanți la testul de verificare a nivelului de comprehensiune a textului și la chestionarul de verificare a motivației pentru lectură în funcție de școala de proveniență



Ipoteza/obiectivul 1

Prima ipoteză a studiului de față a presupus faptul că implementarea unui club de lectură în clasa experimentală va determina o creștere a motivației pentru lectură în rândul elevilor. În urma analizării datelor colectate, această ipoteză a fost confirmată, media punctajelor obținute de elevii din grupul experimental la evaluarea finală a crescut cu 0.46 puncte față de media punctajelor obținute la prima evaluare.

Ipoteza/obiectivul 2

Cea de-a doua ipoteză a studiului realizat a presupus faptul că în urma desfășurării, în cadrul clubului de lectură, a unor activități specifice pentru facilitarea decodificării mesajului unui text scris, nivelul de înțelegere a textului se va modifica pozitiv. În urma analizării datelor colectate și această ipoteză a fost confirmată: media punctajelor obținute la testul final de verificare a nivelului de comprehensiune de către elevii din grupul experimental a crescut cu 0.94 puncte față de media punctajelor obținute la testarea inițială.

Discuții

Interpretarea rezultatelor în raport cu obiectivul urmărit

Scopul studiului de față a fost investigarea impactului unui club de lectură asupra motivației pentru lectură și a nivelului de comprehensiune a textului în rândul școlarilor din ciclul primar. În urma analizei comparative a datelor colectate, se pot observa următoarele: (1) în urma implementării clubului de lectură – chiar dacă doar în mod virtual – media punctajelor obținute la chestionarul de verificare a motivației pentru lectură de către elevii din grupul experimental, mai exact din Școala Gimnazială Carani, jud. Timiș, a crescut cu 0.46 puncte, pe când media elevilor din grupul de control, din Școala Gimnazială Sânanndrei, jud. Timiș, a rămas neschimbată; (2) în urma desfășurării, în cadrul clubului de lectură, a unor activități specifice pentru facilitarea decodificării mesajului unui text scris media punctajelor obținute la testul de verificare a nivelului de comprehensiune de către elevii din grupul experimental a crescut cu 0.94 puncte, pe când media elevilor din grupul de control, a crescut cu doar 0.69 puncte.

Integrarea rezultatelor în literatura de specialitate

Motivația pentru lectură a elevilor din grupul experimental a crescut în urma implementării clubului de lectură, spre deosebire de cazul studiat de Fawson et al. (2009), când utilizarea diferitelor metode de stimulare a atitudinilor și performanțelor de lectură nu a dat roade, ci, dimpotrivă, rezultatele obținute ulterior au fost mai mici decât cele inițiale. Consider că specificul activităților desfășurate cu elevii din grupul experimental, ludicul și socialul, a condus de această dată spre rezultate mai satisfăcătoare, deoarece la această vârstă elevii încă sunt atrași de învățarea prin joc și cooperare.

În lucrarea *The influence of differing the paths to an incentive on third graders' reading achievement and attitudes*, Fawson et al. (2009, p. 5) amintește faptul că Guthrie et al. (2007) susțin ipoteza conform căreia motivația pentru lectură conduce spre/ facilitează comprehensiunea textului citit. Acest lucru

este foarte probabil să fie valabil și în cazul studiului de față, întrucât, în urma activităților desfășurate cu elevii din grupul experimental în vederea stimulării interesului elevilor pentru lectură, rezultatele acestora la testarea pentru stabilirea nivelului ulterior (final) de comprehensiune a textului au crescut față de cele obținute la testarea inițială.

Implicații practice

Aceste constatări sugerează faptul că, pentru a crește motivația elevilor pentru lectură și pentru a-i ajuta în procesul de comprehensiune a textelor citite, profesorii (învățătorii) ar putea sau chiar ar fi indicat să utilizeze la clasă metode interactive și ludice, cu implicații în viața socială, care să antreneze elevii în cele propuse. În vederea acestui lucru, cadrele didactice ar putea înclina spre alegerea unui opțional C.D.Ș. cu specific literar.

De asemenea, pentru a veni în ajutorul cadrelor didactice, s-ar putea introduce o disciplină care să vizeze în mod explicit competența de comprehensiune a textului literar/nonliterar în trunchiul comun al curriculumului-nucleu sau, pentru moment, s-ar putea specifica în planul cadru faptul că o oră din totalul de ore alocate per săptămână disciplinelor comunicare în limba română și limba și literatura română să fie rezervată strict pentru desfășurarea de activități de stimulare a lecturii în rândul elevilor.

Limitele studiului și sugestii viitoare de abordare

Una dintre limitele acestui studiu a fost faptul că s-a desfășurat în plină pandemie de COVID-19, iar activitățile propuse pentru clubul de lectură au fost transpuse în mediul online, astfel că interacțiunea cu elevii a fost mediată de internet. Cu toate acestea, activitățile s-au derulat conform planificării, doar că adaptate sistemului online.

Personal, aș sugera reluarea studiului și în forma gândită inițial, cu prezența fizică a elevilor, pentru a studia impactul unui club de lectură

asupra motivației elevilor pentru lectură și asupra nivelului de comprehensiune a textului.

Concluzie

Rezultatele studiului de față arată că ipotezele noastre s-au confirmat, gradul de interes pentru lectură și nivelul înțelegerii unui text citit fiind modificate pozitiv în urma organizării și desfășurării de activități ludice și sociale în cadrul unui club de lectură. Acest lucru poate fi valorificat la clasă de către cadrele didactice prin alegerea unui opțional C.D.Ș. cu specific literar.

Bibliografie

1. Bocoș, M. (2013). *Instruirea interactivă*. Iași: Ed. Polirom.
2. Bormuth, J. R. (1973). Reading literacy: Its definition and assessment. *Reading research quarterly*. p. 7-66.
3. Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2017). Prologue: Reading comprehension is not a single ability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48(2), 73-76.
4. Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Editura POLIROM.
5. Ciorbă-Lașcu, T. (2013). Formarea competenței de comprehensiune și interpretare a textului. În *Acta Et Commentationes*, Științe ale Educației, Revistă Științifică, Nr. 1(2). Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, p. 66-71.
6. Crăciun, C. (2018). *Metodica predării limbii române în învățământul primar*. Deva: Editura Emia.
7. Gherman, C. (2009). Motivația în activitatea de învățare școlară. În *DIDACTICA – periodic cu apariție lunară*. Revistă de specialitate, Nr. 8. Bacău: Editura Rovimed Publishers, p. 21-23.
8. Golubițchi, S. (2018). Textul – un factor-reper pentru lectură. În *Acta Et Commentationes*, Științe ale Educației, Revistă Științifică, Nr. 3(14). Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, p. 56-62.
9. Gușman, M. (2012). *Principii și metode utilizate de profesorul de limba și literatura română în procesul de învățământ*. Craiova: Ed. Else.

10. Irimciuc, O. (2019). Ludicul în predarea limbii române. *Limba Română*, 252(2), pp. 301-306.
11. Kearns, D. M., & Al Ghanem, R. (2019). The role of semantic information in children's word reading: Does meaning affect readers' ability to say polysyllabic words aloud? *Journal of Educational Psychology*, 111(6), p. 933.
12. Margaritoiu, A., Brezoi, A. & Suditu, M. (coord.). (fără an). *Metode interactive de predare-învățare – suport de curs*. Accesat la adresa: <https://www.scribd.com/doc/231808159/Support-Curs-Metode-Interactive-de-Predare>
13. Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray, D. S., & Fuchs, L. S. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation? *Journal of learning disabilities*, 41(5), p. 387-404.
14. Neagu, M. (2011). *Jocul didactic-cale de acces spre sufletul copilului*. Bacău: Editura Rovimed Publishers.
15. Pamfil, A. (2016). *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare*. București: Editura ART.
16. Petrovici, M. C. (2018). Reading and lecturing skills. În *LITERATURE AS MEDIATOR. Intersecting Discourses and Dialogues in a Multicultural World*. Tîrgu Mureș: Editura „Arhipelag XXI” Press, p. 63-68.
17. Popescu, E., Logel, D., Stroescu-Logel, E. (2000). *Sinteze de metodică a predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. Pitești: Carminis.
18. Romaniuc, L. (2016). Învăț să citesc, citesc pentru a învăța. *Literația dintr-o privire. Periodic al Asociației Române de Literație*, II (4)/2016, p. 1-6.
19. Savadoux, C. (2007). *6 séquences pour lire: „Les neuf maisons de Kouri” de Claire Ubac*. Paris: Retz.
20. Sâmișăian, F. (2014). *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*. București: Editura Art.
21. Șchiopu, C. (2015). Textul literar: comprehensiune și receptare. *Limba Română*, 232(3-4), p. 114-119.
22. Tomescu, C. (2010). Metode interactive utilizate în învățământul primar. În *Analele Universității „Constantin Brâncuși”*, Seria Științe ale educației, Nr. 2/2010. Tîrgu Jiu, p. 53-61.
23. Verdeș, T. (fără an). *Cultivarea limbii române prin lectură*. Accesat pe Academia.edu la adresa: https://www.academia.edu/29298197/Cultivarea_limbii_romane_prin_lectura.pdf

Personaje de basm și impactul acestora asupra comportamentului elevilor din ciclul primar

IULIA-CLARA SBURLEA



Abstract. Această cercetare și-a propus să investigheze impactul pe care îl au basmele asupra comportamentului elevilor din ciclul primar. Mai exact, s-a urmărit în ce măsură basmele, prin personajele lor fantastice și prin comportamentul acestora, pot influența conduita elevilor din învățământul primar. Sub aspect metodologic, cercetarea este una calitativă, prin analiza de conținut/text. Eșantionul acestui studiu a fost alcătuit din 12 elevi (clasa a IV-a) din satul Lenauheim, din județul Timiș, care au participat la o serie de activități didactice bazate pe valorificarea unor basme. Datele au fost prelevate și înainte (pre-test) și după (post-test) intervenție, prin utilizarea instrumentului dezvoltat de Louisa Düss, „Testul fabulelor”. Acestea au fost prelucrate cu ajutorul programului ATLAS.TI, destinat datelor calitative. Rezultatele acestui studiu calitativ au arătat un impact minim, nesemnificativ între pre-test și post-test. Deși impactul observat este mic, s-au regăsit în literatura de specialitate argumente în favoarea impactului major pe care îl au basmele asupra dobândirii independenței, atenuării angoasei/anxietății și dezvăluirii dorințelor și temerilor copiilor. Concluzia a fost următoarea: puterea basmelor nu se contestă, iar valorificarea acestora, pe termen lung, are rezultate favorabile în modelarea comportamentului copiilor.

Cuvinte-cheie: *personaje, basm, elevi, ciclul primar.*

Introducere

Problematica studiată

Acest studiu a urmărit impactul pe care îl au textele literare (basmelor), respectiv personajele de basm, exponente ale binelui și ale răului, asupra comportamentului elevilor din învățământul primar. Prin comportament, putem înțelege și formarea atitudinii pozitive a celor mici, în viața de zi cu zi, având drept model de conduită eroii din bine-cunoscutele basme.

Relevanța temei investigate

Literatura are un rol foarte important în viața oamenilor și, implicit, a elevilor. Aceasta este esențială pentru toate vârstele, devenind chiar o

preocupare de bază a vieții noastre. Ceea ce face literatura/lectura un ajutor potrivit și de preț este faptul că aceasta contribuie și duce la autoanaliză din partea persoanelor care fac uz de ea prin compararea personajelor din poveștile respective cu propriile persoane și cu propriul comportament. (Boloț, 2016, p. 25-26)

Corneliu Crăciun, în „Metodica predării limbii române în învățământul primar”, evidențiază că literatura ne acordă șansa de a accede la o realitate personalizată, prin beneficiile pe care le oferă. În comparație cu celelalte domenii, materialul folosit în literatură este imaginea artistică. În consecință, aceasta atrage foarte mult, mai ales în ceea ce-i privește pe copii. (Crăciun, 2018, p. 51)

Adăugăm precizarea că Du Bos compară viața fără literatură cu o cascadă lipsită de orice sens, anostă. Acesta ne face să înțelegem, prin afirmațiile aduse, că viața nu ar avea niciun sens fără literatură, mai degrabă ar fi extrem de săracă. (C. Du Bos, apud Boloț, 2016, p. 26)

În studiul de față, dintre speciile literare narative vom valorifica basmul. Acesta este foarte răspândit atât în literatura română, cât și din cea universală. Basmele au fost de mare interes din cele mai vechi timpuri, fiind adevărate capodopere fascinante și cuceritoare pentru micii adulți în devenire. Nu puțini au fost cei care au cules sau au scris aceste texte îndrăgite în și de toată lumea. În literatura română, printre creatorii de basme se numără Ion Creangă, Mihai Eminescu, Ioan Slavici, Petre Ispirescu, iar din literatura universală, îi putem aminti pe Frații Grimm, Charles Perrault, Hans Christian Andersen.

De ce am optat pentru basme în studiul de față? Basmul, dintre toate celelalte specii literare, a rămas din vechi timpuri „cea mai plăcută lectură pentru copii” fiindcă trezește imaginația nesfârșită a copiilor și stârnește diferite reacții la nivel de conștient și inconștient. În consecință, este interesant de constatat impactul pe care aceste narațiuni îl au asupra celor mici, sub aspect comportamental. (Goia, 2008, p. 89)

Scopul/Obiectivul general al studiului

Scopul cercetării de față este de a investiga în ce măsură basmele, prin personajele lor pozitive și negative, mai exact prin comportamentul acestora, exponente ale binelui, respectiv ale răului, sunt modele de conduită adecvate în procesul formării școlarilor din ciclul primar. Prin analiza comportamentului personajelor din basmele pe care le vom analiza, vrem să oferim elevilor modele de comportament și să evidențiem valențele formative ale basmelor. Dorim să punem accent pe aspectele pozitive, pe cele negative și pe dezvoltarea comportamentului copiilor prin valorificarea basmelor în ciclul primar.

Fundamentarea teoretică a lucrării

Conceptul de *basma*

„Basmele ni se adresează în limbajul simbolurilor. Ele rezonază cu mintea noastră conștientă și inconștientă în același timp.” (Bettelheim, 2017, p. 55)

„Limbajul simbolic este limbajul în care exprimăm experiența interioară ca și cum ar fi o experiență senzorială.” (Fromm, 2019, p.15)

„Atât de adevărat e că fantasticul înseamnă o întrerupere a ordinii recunoscute, o năvală a inadmisibilului în sânul inalterabilei legalități cotidiene și nu substituirea totală a universului exclusiv miraculos.” (Caillois, 1971, p. 65-66)

Definițiile de mai sus ilustrează caracterul simbolic al acestei specii literare, miraculosul care îi atrage pe copii, încă de la cele mai fragede vârste.

Basmul există din cele mai vechi timpuri, transmis, inițial, prin viu grai, ca, mai apoi, să fie scris și lăsat moștenire generațiilor de mai târziu. (Călinescu, 1965, p. 303)

Sușținând vechimea basmelor, prin afirmația „din cele mai vechi timpuri”, Marie-Louise von Franz, în volumul „Interpretarea basmelor” ne mărturisește faptul că în scrierile lui Platon se regăsesc dovezi conform cărora cei în vârstă le spuneau copiilor povești simbolice în vederea educării lor. Mai mult decât atât, până și în Antichitatea târzie, se găsește un basm numit „Amor și Psyche” în romanul lui Apuleius. (Von Franz, 2019, p.19)

Dar, vechimea acestor texte fabuloase nu se oprește aici. Basmele au existat și de mai de mult. Până și în Egiptul Antic au fost identificate în diferite papirusuri sau stele egiptene. Un exemplu ilustrativ ar fi „Anubis și Bata”, un basm foarte cunoscut. (Traut, 1983, apud Von Franz, 2019, p.19)

Deși mulți au căutat originea basmelor, doi cercetători, Kaarle Krohn și Antti Arne, au concluzionat faptul că basmele nu au putut porni dintr-o singură locație, ci dintr-o multitudine de locuri de pe acest pământ. (Von Franz, 2019, p. 22-23)

Cum au apărut basmele? Ipoteza lui Marie-Louise von Franz, analistă jungiană și specialistă în interpretarea manuscriselor, este că, înainte de a fi un basm, povestea propriu-zisă poate fi o legendă locală, o istorie parapsihologică sau o poveste miraculoasă care debordează în urma halucinațiilor care provin din somn. Basmul se construiește prin îmbogățirea cu elemente noi pe timpul povestirii oamenilor. (Von Franz, 2019, p. 39-40)

Bruno Bettelheim împărtășește o părere puțin diferită. Acest psihanalist și specialist în psihologie infantilă ne declară faptul că multe basme au evoluat din miturile deja existente sau au fost incluse în acestea. Dar se poate ridica următoarea întrebare: *Care este diferența dintre un basm și un mit?* Cele două au în comun faptul că ar fi moșteniri importante pentru generațiile viitoare. Diferența dintre ele este că în mituri, eroul trebuie imitat cât mai mult și mai fidel posibil, mult mai mult decât în basm. (Bettelheim, 2017, p. 40)

În mit, deși există un conflict interior, ca și în basm de altfel, oamenii sunt conduși mereu de o forță divină care face ce vrea și cum dorește. Eroii sunt ființe supranaturale care sunt mereu superiori oamenilor de rând și au, în general, un final tragic. Cei care citesc acest gen de creație nu se vor putea identifica deloc cu acești super-oameni. În sens opus, în basm, lucrurile sunt puțin mai diferite. Chiar dacă sunt prezente conflicte interioare, basmul nu oferă într-un mod direct, ci subtil soluții pentru a reuși să se depășească vreun impas. Basmul nu obligă ascultătorul la nimic. Cel din urmă se poate identifica ușor cu eroii, nesimțându-se inferior acestora. Prin finalul fericit al basmului, copilul primește speranță într-un viitor mai frumos. (Bettelheim, 2017, p. 40)

Bruno Bettelheim (2017, p. 39) scoate în evidență faptul că textele literare/basmele studiate nu sunt în aceeași formă ca și în epoca în care au fost inventate. Multe dintre poveștile de azi, înainte să fie finite, adică scrise pe hârtie, au fost îndelung „uzate” și schimbate. Povestitorul modifica frecvent elemente, în funcție de publicul căruia i se adresa, de contextul epocii sale și de expectanțele societății.

Marie-Louise von Franz vine cu argumente în susținerea spuselor lui Bettelheim. Aceasta subliniază că basmele pe care le știm astăzi nu au fost dintotdeauna în versiunea de acum. Unii traducători sau redactori alterează sau distorsionează frecvent poveștile, chiar și fără a menționa acest fapt. (Von Franz, 2019, p. 21)

O explicație punctuală pentru aceste schimbări din conținutul basmelor o are Sheldon Cashdan, profesor emerit de psihologie, în cartea sa intitulată „Vrăjitoarea trebuie să moară/Psihologia basmului”. Conform spuselor acestui renumit profesor, basmele nu au fost făcute pentru copii. Analizând unele basme inițiale, vom descoperi cu stupefație că în ele există unele scene mai șocante, cum ar fi: dorințe incestuoase, scene de exhibiționism, violuri și voyeurism. Aceste povești erau, în general, create pentru a amuza și a delecta adulții în unele cercuri selecte. Abia în secolul al XIX-lea, aceste povești au fost modificate pentru a fi accesibile pentru tineri și copii. (Cashdan, 2009, p. 22-23)

O dată ce basmele au fost transformate pentru a putea fi adecvate micilor cititori, este important de observat relația dintre aceste opere și copii. Bruno Bettelheim (2017) afirmă în cartea sa „Psihanaliza basmelor” că un copil va fi atras înspre o poveste numai dacă aceasta îl va face să se simtă curios și intrigat de evenimentele care survin într-un anumit context. Pentru a-l ajuta într-adevăr, povestea trebuie să îi îmbogățească viața prin „stimularea imaginației, dezvoltarea intelectului și definirea emoțiilor” cu care se luptă încontinuu. Cu alte cuvinte, Bettelheim dorește să scoată în evidență faptul că o poveste trebuie să ajute copilul, într-un mod subtil, să găsească soluții la probleme reale din viața acestuia. Basmul se încadrează cel mai bine și este pentru copil ca o mică lume unde el se poate regăsi și unde poate învăța despre eul lui interior, descoperind într-un mod plăcut,

metode viabile pentru situațiile cu care se confruntă în societate. (Bettelheim, 2017, p. 9)

Tot în cartea „Psihanaliza basmelor”, regăsim opinia lui Dickens. Cel din urmă a înțeles că inconștientul face presiuni asupra copiilor și că modul prin care aceștia pot lupta cu aceste presiuni sunt chiar basmele. Basmele, prin „puterea lor”, pot face ca cel mic să ajungă la o maturizare a propriei conștiințe. În acest fel, copilul nu mai este prizonierul propriului inconștient, un dușman sigur dacă nu este controlat. Însuși Dickens, ajungând celebru, a recunoscut că și el a fost sub vraja basmelor și că poveștile și personajele chiar l-au influențat mult, având un impact asupra geniului său. (Bettelheim, 2017, p. 35)

Lewis Carroll definește basmul ca „Darul din dragoste”. De aceea, dintre multitudinea de povești existente, putem identifica veritabilele basme întrebându-ne dacă acestea răspund acestui important criteriu: *Sunt un dar din dragoste pentru copil?* Dacă răspunsul este afirmativ, se poate spune că povestea este într-adevăr un basm, după afirmația lui Lewis Carroll, prezentă în scrierile lui Bruno Bettelheim (2017, p. 41).

Un alt aspect foarte important descris de Bettelheim (2017, p. 48) din basm este sintagma foarte cunoscută „va trăi fericit până la adânci bătrâneți”. Copilul are garanția că basmul îi oferă mereu un final fericit. Știind acest lucru, celui mic nu îi mai este atât de frică să își lase propriul inconștient să iasă la lumină. Orice s-ar întâmpla, totul se va termina cu bine și va fi fericit, urmând întocmai promisiunea basmului: „Basmele definesc integrarea unui eu care permite satisfacerea adecvată a dorințelor sinelui.” (Bettelheim, 2017, p. 63)

Conceptul de *personaj literar* (de basm)

„Personajul literar este persoana care ia parte la acțiunea unei opere literare. Personajele pot fi oameni, animale, ființe imaginare sau fenomene ale naturii și sunt angajate în relații de colaborare sau de conflict.” (Crăciun, 2018, p. 68)

În ceea ce privește strict personajele de basm, Vasile Molan, în cartea sa dedicată didacticii limbii și literaturii române în învățământului primar,

afirmă că acestea pot fi reale sau fantastice, având uneori forțe supranaturale. Aceste personaje pot fi forțe ale binelui sau chiar forțe ale răului, întunecoase și tenebroase. Înfățișarea lor are strânsă legătură cu caracterul pe care îl au și acesta nu se prea schimbă de-a lungul evoluției sale în basm. (Molan, 2016, p. 258)

Venind în susținerea spuselor de mai sus, Florica Bodiștean, în volumul „Literatură pentru copii și tineret dincolo de story”, declară că există o mare corelație între aspectul exterior și cel moral al personajelor. Astfel, cu alte cuvinte, personajele pozitive vor excela în frumusețe exterioară și interioară în detrimentul celor negative, caractere care vor „excelsa” în răutate și diformitate fizică. (Bodiștean, 2007, p. 27)

Mai departe, pentru a completa spusele celor doi autori de mai sus, Vistian Goia a ținut să specifice că personajele de basm au o unică „trăsătură de caracter”, caracteristică ce este folosită la intensitate maximă. (Goia, 2008, p. 92)

Pentru a continua, Vistian Goia, asemenea Floricăi Bodiștean, menționează clar că personajele nu pot fi intermediare. Altfel spus, datorită faptului că în concepția populară nu există nimic între bine și rău, se presupune că în acest fel nu pot exista nici personaje de mijloc. Astfel, într-un basm pot exista personaje strict pozitive sau strict negative. (Bodiștean, 2007, p. 26 & Goia, 2008, p. 92)

Bruno Bettelheim (2017), ca și ceilalți autori amintiți (Bodiștean și Goia), clarifică faptul că situația în basm nu se prezintă ca în viața reală. În realitate, un om poate fi intermediar între bine și rău. Acest fapt nu este acceptat în ceea ce privește și basmul. Lucrurile în basm sunt foarte clare și acestea nu se amestecă, personajele fiind ori pozitive ori negative, ca de exemplu: un frate e prostănac/celălalt e isteț, o fată este frumoasă/cealaltă este urâtă, o soră este harnică/cealaltă este leneșă etc. (Bettelheim, 2017, p.16)

În cele ce urmează, ne vom îndrepta atenția înspre cel mai îndrăgit dintre personaje de basm, personajul principal, denumit și „eroul”. Eroul basmului se diferențiază mult de celelalte personaje care apar pe parcursul unui basm. El este mai mereu de o frumusețe incredibilă și se distinge clar

prin calitățile pe care acesta le posedă. Vasile Molan chiar indică unele dintre aceste calități specifice eroului de basm: bunătate, istețime, curaj, spirit aventuros etc. Deși forța fizică a eroului există și poate fi uneori mare, acesta învinge răul, în încercările prin care trece, prin alte metode decât puterea fizică. Eroul biruie prin inteligența și curajul său, fiind ajutat de multe ori și de ființele mici. Tot acest autor precizează că, de foarte multe ori, prietenul cel mai bun al eroului este chiar calul său, transmis de la tatăl eroului la generația mai tânără. (Molan, 2016, p. 259)

Despre personajul principal, adică despre eroul basmului, relatează și Bruno Bettelheim în „Psihanaliza basmelor”. Specialistul ne expune faptul că eroul crește un timp, fiind izolat de lumea exterioară, ajutat și sfătuit doar de diferite „entități” de diverse naturi. Acest fapt ajută foarte mult copilul care citește basme, cel mic izolându-se și el de multe ori. Copilul înțelege că, deși se aseamnă cu personajul principal (izolat), el poate reuși asemenea eroului, fiind, desigur, îndrumat. Cel mic are nevoie de exemplul eroului care, deși pare retras și neajutorat, reușește, într-un final, să își formeze relații cu ceilalți din jurul său și să treacă peste orice obstacole. (Bettelheim, 2017, p. 87-88)

Pentru a continua conturarea conceptului de personaj de basm, este interesant de observat cum au clasificat și grupat unii autori personajele din îndrăgitele basme. Florica Bodiștean (2007) în „Literatura pentru copii și tineret dincolo de story”, precizează următoarele tipologii de personaje de basm, grupate după criterii specifice.

Primul criteriu este, desigur, principiul moral după care personajele se ghidează înfăptuind binele (personaje pozitive) sau răul (personaje negative). Personajele de basm simbolizează deci valori. Al doilea criteriu după care se pot ordona personajele, conform precizărilor Floricăi Bodiștean, este „lumea din care acestea provin”. Personajele pot proveni din două lumi distincte: lumea reală sau cea supranaturală. Basmul permite totuși ca personaje din lumea reală să dețină unele puteri mai neobișnuite, precum prevestirea viitorului și vorbitul cu animalele. (Bodiștean, 2007, p. 26)

Pe de altă parte, în funcție de acțiune și gradul de intervenție într-un basm, Gheorghe Vrabie (1975, p. 44-67) grupează personajele astfel:

- BĂTRÂNII: aceste personaje au un rol pasiv raport cu acțiunea;
- EROII: sunt personaje principale și, în același timp, sunt cele mai active în basm. Eroii sunt percepuți ca fiind foarte aventuroși, desigur o caracteristică a tinereții.
- ACTANȚII: cei care ajută și sfătuiesc eroul. Cel din urmă se poate destăinui în orice moment unui astfel de personaj.
- OPOZANȚII: cei care le „dau de furcă” eroilor și actanților; pot fi: zmei, balauri etc. (Vrabie, 1975, apud Bodiștean, 2007, p. 28)

Propp, în *Morfologia basmului*, a identificat șapte roluri specifice personajelor de basm: antagonistul sau agresorul, dăătorul, mandatorul, auxiliarul, prințesa sau tatăl, eroul și eroul fals. Fiecare dintre ei are proprii factori motivatori. (Propp, Nicolau & Niculescu, 1970, p. 80-84)

În continuare, în volumul *Estetica basmului* de George Călinescu, se regăsește un studiu tipologic al personajelor de basm, realizat cu ajutorul unor basme românești, populare și culte. Acestea sunt împărțite între personaje neomenești și personaje ale lumii reale. Autorul expune multe personaje, printre care se pot distinge:

PERSONAJE NEOMENEȘTI:

ZMEII sunt personaje fantastice, se aseamănă cu oamenii prin anatomia lor umană, dar se diferențiază prin aspectul lor exterior, care se prezintă terifiant. Creaturile acestea sunt înzestrate cu puteri fizice majore, dar când vine vorba de inteligență, nu excelează. Deși aceste vietăți sunt personaje negative, dau frecvent dovadă de loialitate și umanitate, acceptând lupte drepte și purtându-se cuviincios cu fetele pe care le-au furat.

ZMEOAICELE sunt mult mai rele decât zmeii. Personajele respective intră în acțiune, în general, după ce sunt doborâți ceilalți zmei. Zmeoaica este o caracterizare perfectă a mamei senile care își apără „puii” cu patos. Dacă „vlăstarii” ei sunt omorâți, face tot ce îi stă în putință să se răzbune. (p. 15)

BALAUURII sunt personaje fabuloase care se aseamănă cu șerpilor, dar se diferențiază prin statura lor impunătoare. Aceștia reprezintă forța incredibilă a adâncului. (p. 48)

ALTE PERSONAJE NEOMENEȘTI sunt uriașii, făpturile teratologice (scorpia, dracii ș.a.), personaje care simbolizează meteorologia și cronologia (Serilă, Miezilă, Mama Crivățului ș.a.), personaje sfinte/zâne/divinități etc.

PERSONAJELE LUMII REALE:

Personajele lumii reale sunt organizate „pe generații - părinți și copii”. În basm, se pune accentul pe odrasle, părinții având roluri trecătoare/secundare. Dintre aceste personaje, George Călinescu ni le precizează pe următoarele:

FĂT-FRUMOS este un erou foarte cunoscut, tipic al basmului românesc. Chiar și numele acestuia ne destăinuie frumusețea personajului. Acesta poate avea multiple statuturi sociale, cum ar fi: fiul unor oameni săraci, unicul fiu al unui împărat sau cel mai mic dintre cei trei fii ai împăratului. Partea lui eroică se construiește pe parcurs. Calitățile lui principale sunt bunătatea, înțelepciunea și curajul. Făt- Frumos nu face parte din lumea supranaturală fiindcă el trebuie să aibă un proces și un progres clar determinate în basm. Eroul acesta este uman și se dezvoltă pe parcursul drumului și a timpului.

EROII de basm caută cu disperare să își întemeieze o familie, astfel asigurând continuitatea generațiilor. Cei mai prețuiți sunt mezinii, basmul consacrand astfel tinerețea și acțiunile ei debordante în ceea ce privește curajul.

PERSONAJELE FEMININE nu sunt implicate mult în acțiune, în general, ele rămânând pasive. De multe ori, acestea încurajează progresul eroului prin faptul că, datorită frumuseții lor exterioare, sunt răpite și, deci, trebuie salvate.

ÎMPĂRATUL se aseamănă deseori cu un senil. El este uneori caracterizat printr-o culoare specifică (roșu, verde). Una dintre grijile împăratului este să aibă urmași de „ordin masculin”. Atunci când acestuia i se naște o fată, împăratul se comportă foarte aspru cu ea și nu o încredințează atât de ușor unui soț, fără ca acesta să îndeplinească cerințe/sarcini care par irealizabile. Acest personaj este considerat, de multe ori, un tiran cu diferite griji și traume. (Călinescu, 1965)

Pentru a finaliza conturarea conceptului de personaj de basm, considerăm important să evidențiem o afirmație a scriitorului Vistian Goia care concluzionează, în mod surprinzător, că basmul nu poate fi basm fără existența eroilor și a celorlalte personaje. Deși numele personajelor de basm diferă în funcție de zonele geografice, „personajele, subiectele și motivele basmelor sunt universale”. (Goia, 2008, p. 93)

Conceptul de *model comportamental*

Pe lângă multele beneficii ale basmului, acesta oferă copiilor/celor care îl citesc modele comportamentale de „așa da” sau „așa nu”, ghidându-i înspre bine. Un astfel de exemplu este următorul basm. Erich Fromm, sociolog și psihanalist, ne expune în cartea sa intitulată „Limbajul uitat”, povestea Scufiței Roșii și ceea ce această narațiune transmite, de fapt, în realitate. Scufița Roșie este o poveste iubită de mulți, dar puțini știu că acest nume este chiar un simbol al menstruației. (Fromm, 2019, p. 225)

În aceeași ordine de idei, Bettelheim afirmă că această poveste se referă la „pasiuni umane, lăcomie orală, agresivități și dorințe sexuale în perioada pubertății”. Același autor mai spune că bunica, prin oferirea scufiei roșii nepoatei, își transferă atracția proprie din ochii bărbaților la fata cea tânără, prin ținuta provocatoare. Scufița Roșie intră astfel într-un pericol pentru care nu este încă pregătită. (Bettelheim, 2017, p. 270)

Mai departe, mama Scufiței Roșii o avertizează pe fiica ei de pericolele existente, dându-i următoarele sfaturi: „să nu te abați din drum” și „ai putea să cazi și să spargi sticla”. O posibilă interpretare a ceea ce se dorește a fi transmis prin aceste povești ale mamei este pericolul sexualității și al pierderii fecioriei. (Fromm, 2019, p. 225) Acest personaj este astfel pus în fața unei decizii grele: să asculte de mama ei sau nu? Altfel spus, Scufița Roșie trebuie să aleagă între a fi ghidată de „principiul realității sau al plăcerii”? Totuși, pentru cei mici, implicațiile sexuale rămân la nivel preconștient. Copiii știu că faptul de a culege flori nu face rău nimănui. Aceștia știu însă că ceea ce este rău este să nu îți asculți părinții. (Bettelheim 2017, p. 254) Considerăm că interpretarea acestui basm se recomandă a fi făcută în funcție de vârsta cititorilor, iar cadrul didactic orientează

desprinderea semnificațiilor înspre capacitatea de înțelegere și receptare a acestora.

Scufița Roșie este un personaj foarte iubit de cititorii. Prin ceea ce s-a întâmplat, povestea ei ne învață să nu ne punem toată încrederea în intențiile bune ale cuiva, acest fapt făcând oamenii vulnerabili la posibilele pericole. Basmul acesta dorește să transmită că nu putem rămâne naivi toată viața și că trebuie să învățăm din greșeli. (Bettelheim, 2017, p. 256)

Mai departe, Bruno Bettelheim declară că copilul știe că prin „înghițirea” de către lup a celor două femei, acestea nu mor cu adevărat, povestea nesfârșindu-se în acel punct. Prin această „înghițire”, latura rea și neascultătoare a Scufiței Roșii moare. Acest personaj renaște, transformându-se într-o nouă persoană. Copilul, prin astfel de basme, își dă seama că și el se poate schimba, transformările acestea fiind posibile. Naivitatea și inocența Scufiței Roșii moare o dată cu înghițirea ei de către personajul cel rău, lupul. Atunci când ea renaște prin „cezariană” (interpretare pentru tăierea burții lupului), Scufița Roșie este un om nou, pregătită să asculte de părinți și să își continue viața fără să se întoarcă vreodată la un stadiu inferior. (Bettelheim, 2017, p. 265)

Există și alte basme care ilustrează diferite comportamente cititorilor săi. Basmul intitulat „Cenușăreasa”, în versiunea fraților Grimm, evocă tema pedepsei pentru marea invidie și răutate a mamei vitrege față de Cenușăreasa. Copiii învață din acest basm că, dacă ei doresc ca finalul să fie unul fericit, invidia trebuie să fie distrusă, chiar pedepsită. Invidia nu aduce nimic bun. (Cashdan, 2009, p.133)

Putem adăuga și povestea lui Pinocchio, care le dă celor mici de gândit asupra leneviei și minciunii. Personajul „de lemn” este îndemnat să învețe de către un greier. Cel din urmă îi spune lui Pinocchio că, dacă nu se pune pe treabă, va ajunge „un prost și toată lumea va râde de el”. În schimb, lui Pinocchio îi place să stea toată ziua, nefiind interesat de lucru sau de frecventarea școlii. Această narațiune dezvăluie pericolele care pot apărea în urma leneviei, aceasta având posibilitatea să se transforme chiar într-o boală. Soarta lui Pinocchio avertizează tinerii cititori asupra consecințelor negative

ale leneviei și minciunii și le oferă posibilități de a se schimba și a deveni alte persoane. (Cashdan, 2009, p. 263)

Unele basme vorbesc și despre dorința de îmbogățire, reprezentativ în acest sens fiind și *Jack și vrejul de fasole*. Cei mici vor observa că acest băiat, pe nume Jack, devine de-a dreptul obsedat de bogăția căpcăunului. Dorința disperată după bani poate avea chiar consecințe tragice. După citirea acestui basm, copiii vor conștientiza că, pentru a fi fericit și mulțumit, uriașul trebuie să moară. Altfel spus, lăcomia trebuie să moară. (Cashdan, 2009, p. 233-234)

Ca și basmele amintite mai sus, există o mulțime de astfel de narațiuni care dau povește importante copiilor și îi ajută să dezvolte comportamente adecvate.

Sinteza literaturii de specialitate

Există numeroase studii în literatura internațională care analizează impactul valorificării textelor literare asupra evoluției copiilor școlari și preșcolari.

Un prim studiu asupra căruia ne vom opri se intitulează „The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children”, este elaborat de Rebecca Isbell, Joseph Sobol, Liane Lindauer și April Lowrance și a apărut în revista „Early childhood education”, în anul 2004.

Acest articol este, de fapt, un studiu realizat de către o echipă de specialiști, care a avut ca scop de a determina modul în care povestirea și citirea poveștilor influențează dezvoltarea limbajului și dezvoltarea înțelegerii textului. În studiul prezent s-au constituit două grupuri de copii. Grupul A a ascultat textele literare povestite, iar grupul B le-a ascultat citite. Concluzia studiului a arătat faptul că, deși unii copii au ascultat poveștile spuse, alții citite, toți au avut o evoluție în dezvoltarea limbajului.

Diferența dintre cele două grupuri a fost că grupul A, cel care a ascultat poveștile spuse, a înțeles mult mai mult decât celălalt grup. Grupul B și-a îmbogățit limbajul sub aspectul complexității lui. Ca instrumente de

măsurare s-au folosit interviuri și un program numit SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts).

Al doilea studiu se numește „La psychanalyse des contes de fées: Les Concepts de la théorie psychanalytique de Bettelheim examinés expérimentalement par le test des contes de fées”. Acesta a fost realizat de către Carina Coulacoglou, în 2006, și publicat în „Le carnet PSY”.

Articolul pune în valoare relația care există între basme și copii, punând accent pe valoarea terapeutică pe care o au aceste povești, evidențiind ce au demonstrat mai mulți specialiști, în special Bruno Bettelheim, în cartea denumită „Psihanaliza basmelor”. În continuare, în articol descoperim că s-a făcut chiar și un test pentru copiii cu vârste cuprinse între 6 și 12 ani. Pentru acesta a fost nevoie de 21 de planșe cu imagini care reprezintă personaje de basm foarte cunoscute de către copii. Imaginile sunt prezentate în serii de 3. Copiii trebuie să răspundă la diferite întrebări cum ar fi : Ce crezi/simți în legătură cu ...?

Studiul acesta a fost făcut pentru a măsura nivelul stimei de sine, nivelul de agresivitate, moralitate și alte aspecte ale caracterului. Articolul ne descrie câteva dintre basmele arhicunoscute de copii și percepția copiilor asupra acestora.

Scopul acestui studiu a fost de a valida teoria psihanalitică a lui Bruno Bettelheim. Concluziile studiului sunt variate, ținând cont de răspunsurile copiilor și de poveștile respective. Pentru basmul „Scufița Roșie”, răspunsurile au demonstrat faptul că cei mici au văzut lupul ca pe o ființă superioară lor, un eu superior. Pentru narațiunea „Albă-ca-Zăpada și cei șapte pitici”, au fost evidențiate sentimente și conflicte oedipiene, chiar și rivalitate între frați. Răspunsurile copiilor la acest test completează și verifică interpretările psihanalitice ale basmelor, aceasta fiind concluzia finală a studiului.

Al treilea studiu se numește „Fairy tales: a compass for children's healthy development – a qualitative study in a Greek island” și este elaborat de P. Tsitsani, S. Psyllidou, S. P. Batzios, S. Livas, M. Ouranos și D. Cassimos. Este un studiu calitativ, care a dorit să investigheze părerile părinților și predilecțiile copiilor în ceea ce privește povestirile.

Mulți au fost cei ce și-au recunoscut credința în puterea basmelor și au evocat faptul că cei mici ascultă povești cel puțin o dată pe săptămână. Mulți părinți au recunoscut și faptul că folosesc basme și povești pentru a-i calma pe copii sau pentru a le oferi exemple de comportamente. În ceea ce privește preferințele copiilor, prin acest studiu s-a evidențiat că cei mici înclină mult mai mult înspre basmele clasice (de ex., *Scufița Roșie*) decât spre cele moderne. Părinții au mai declarat că cei mici sunt influențați pozitiv de aceste povești și vorbesc despre personajul lor preferat. Cei mai mulți copii sunt încântați când cei răi își primesc pedeapsa și puțini sunt cei ce simt sentimente de frică.

Concluzia acestui studiu a confirmat rolul pe care basmele și povestirile îl au asupra vieții copiilor și asupra dezvoltării lor normale.

Al patrulea studiu pe care îl vom prezenta în relație cu tema cercetării noastre este elaborat de Sayer, I. M., Kristiawan, M., & Agustina, M și se numește „Fairy Tale as a Medium for Children's Character Cooperation Building”. Prin acest studiu s-a vizat observarea abilității copiilor de a găsi valori în basme și de a le transpune în viața cotidiană. Au fost implicați în studiu 15 copii cu vârsta de 3-4 ani. S-a făcut o cercetare mixtă prin colectarea datelor sub formă de observare, interviu și testare. Înainte de acest studiu, copiii nu erau cooperanți pentru a face ordine printre jucăriile lor. După ce au analizat basme ce evidențiau ideea de cooperare, cei mici și-au schimbat atitudinea în raport cu ordonarea jucăriilor lor, a clasei/a băncilor, aruncarea gunoiului etc.

Al cincilea studiu este intitulat „Reactions cognitives et affectives aux contes de fées traditionnels des enfants introvertis et extravertis des deux sexes âgés de 7 à 8 ans” și elaborat de Racicot H. Scopul acestei cercetări a fost să se determine natura relației dintre construcțiile teoretice intuitive (CFT) și copii. Autoarea studiului a dorit să verifice dacă există legături între „reacțiile cognitive și afective ale copiilor și sexul lor sau profilul psihologic”. Media vârstei copiilor a fost de 7 ani și jumătate, cei mici frecventând clasa a doua și fiind 30 la număr (13 fete, dintre care 5 introvertite și 8 extravertite & 17 băieți, dintre care 10 introverți și 7 extraverți).

Concluzia studiului a fost că nu există diferențe între reacțiile cognitive și afective ale copiilor introvertiți, comparativ cu ale celor extravertiți. În schimb, au existat diferențe în ceea ce privește sexul copiilor și preferințele lor în materie de personaje de basm.

Întrebări de cercetare

Î1: Intervenția pedagogică bazată pe basme, mai ales pe personajele lor, are un impact pozitiv asupra fixației copilului pentru unul sau ambii lui părinți sau asupra independenței sale?

Î2: Intervenția pedagogică ce valorifică basme are un impact pozitiv asupra atitudinii de angoasă și autopedepsire la elevii care au participat la programul de formare?

Î3: Intervenția pedagogică ce evidențiază personajele din basme are un impact pozitiv asupra voinței de exprimare a dorințelor și temerilor elevilor care au participat la programul de formare?

Metodologie

Designul cercetării și variabilele avute în vedere

Cercetarea noastră este de tip calitativ, bazată pe analiza de conținut/text, dar care a implicat și o activitate experimentală. Așadar, variabila independentă a fost o intervenție educațională pe baza textelor literare (basmе), iar variabilele dependente au fost următoarele: fixația elevului asupra unuia sau asupra ambilor părinți sau independența lor, atitudinea de angoasă sau autopedepsire și dorințele/temerile elevilor.

Eșantionul de participanți

Eșantionul acestui studiu a fost alcătuit din 12 elevi din ciclul primar (clasa a IV-a) din satul Lenauheim, județul Timiș, România. Dintre acești elevi, 8 (66,7%) au fost de gen masculin și 4 (33,3%) au fost de gen feminin.

Vârsta medie a participanților a fost de 11 ani, 5 dintre 12 copii având 10 ani împliniți și 7 dintre 12 elevi având 11 ani împliniți. Mediul de proveniență al participanților a fost 100% rural. În tabelul 1, se pot consulta datele privind genul și mediul de proveniență a participanților.

Tabel 1: Date gen, vârstă și mediu de proveniență a participanților (N=12)

<i>Caracteristică</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Gen</i>			
	<i>Feminin</i>	4	33,3
	<i>Masculin</i>	8	66,7
<i>Vârstă</i>			
	<i>10 ani</i>	5	41,6
	<i>11 ani</i>	7	58,3
<i>Mediu de proveniență</i>			
	<i>Rural</i>	12	100
	<i>Urban</i>	0	0

Instrumentele/metodele utilizate pentru colectarea datelor

Instrumentul, provenit din literatura de specialitate, este, de fapt, un test destinat copiilor, dar și adulților. Acest test se numește „Testul Fabulelor” și este realizat de psihologul și psihianalistul Louisa Düss. Chiar dacă acest instrument este destinat utilizării lui în psihanaliză, am considerat că este potrivit pentru studiul pe care am dorit să îl realizăm și pentru rezultatele pe care le-am așteptat de la elevi, nefiind deloc rigid.

Deși testul utilizat se numește „Testul Fabulelor”, aici nu este vorba despre fabulă ca specie literară. În acest instrument, regăsim zece povestioare care ne ajută să identificăm unele „baze ascunse și inconștiente” ale unor comportamente specifice și manifeste, în cazul acesta ale elevilor de clasa a IV-a.

Pentru cercetarea de față, am ales dintre cele zece povestioare doar trei, acestea identificând cel mai bine anumite atitudini care pot fi corelate cu basmele.

Prima poveste se numește „**Fabula păsării**” și ne-a ajutat să identificăm fixația copilului pentru unul dintre părinții lui sau să observăm independența lui. Reproducem mai jos această povestioară:

„Tatăl pasăre, mama pasăre și puiul lor dorm împreună în cuibul lor pe o cracă. Deodată începe un vânt puternic, care scutură pomul și cuibul cade la pământ. Cele trei păsări se trezesc speriate. Tatăl zboară repede pe pomul alăturat, mama zboară pe alt pom. Dar ce va face puișorul având în vedere că și el știe să zboare puțin?”
(Düss, 2009)

În cartea autoarei putem regăsi posibile răspunsuri la această primă poveste, răspunsuri date de subiecți catalogați ca „normali”. Aceste răspunsuri pot fi următoarele:

- Puiul va zbura pe o creangă aproape de cuib.
- Puiul va zbura la mama lui.
- Va zbura la tata pentru că este mai puternic.
- Va rămâne jos și va țipa până ce părinții vor veni să îl ia.

A doua poveste se numește „**Fabula fricii**” și a fost valorificată pentru a identifica angoasa și autopedepsirea.

„Un copil mic spune foarte încet: „O, ce frică îmi este!”. De ce oare îi este așa de frică?” (Düss, 2009)

Răspunsurile posibile la această poveste despre frică sunt următoarele:

- Pentru că mama sa a uitat la el.
- Frica de bătaie.
- Că a luat o notă mică la școală.
- Frica de un animal.
- Frică de război.
- Frică să nu îi moară singurul părinte.

A treia povestioară este „**Fabula veștii**” și a fost utilizată pentru a identifica dorințele și temerile subiectului.

„Un copil vine acasă de la școală (sau de la plimbare) și mama îi spune: „Înainte de a-ți face lecțiile, trebuie să îți spun ceva!”. Ce îi va spune mama?” (Düss, 2009)

Răspunsurile posibile sunt:

- Mama vrea să îi spună o poveste.

- Îi va spune despre o gustare bună sau despre niște vizite.
- A primit o veste bună.
- Mama vrea să îi facă recomandări pentru activitatea sau pentru viața sa.

Procedura de colectare a datelor

După obținerea acordului din partea conducerii instituției de învățământ și a părinților elevilor de a desfășura activitățile din cadrul studiului, am aplicat testul care conținea cele trei povestioare. Înainte de completarea testului, elevilor le-au fost explicate următoarele aspecte: scopul testului, confidențialitatea acestuia și li s-a făcut instructajul de completare. Am precizat că în acest test nu există răspunsuri greșite, dorind doar să urmărim ceea ce ei gândesc cu adevărat despre povestioarele/situațiile prezentate.

În cele patru săptămâni care au urmat, am realizat patru activități distincte cu elevii. Activitățile au constat în citirea unui basm (terapeutic sau nu cu o componentă terapeutică accentuată, evidentă) și în analizarea, interpretarea amănunțită a acestuia prin diferite întrebări (de ce?...cum...? ce-ar fi fost dacă...? etc.). Am fost plăcut surprinsă să văd că elevii chiar au participat într-un mod activ la activități, unii dintre ei fiind chiar entuziasmați de basmele prezentate.

Redăm mai jos, pe scurt, demersul didactic al fiecărei activități.

ACTIVITATEA 1:

Mijloace didactice: 12 foi A4 cu basmul, instrumente de scris

Obiective:

- să citească pe rând câte un fragment din basmul „Prințul și mama sa, Regina”;
- să răspundă la întrebările legate de basmul citit.

Primul basm pe care l-am propus elevilor de clasa a IV-a s-a numit „Prințul și mama sa, Regina”, scris de Sempronia Filipoi. Acesta este integrat în volumul „Basmе terapeutice pentru copii și părinți”. (Filipoi, 2012, p. 24)

Am ales acest basm fiindcă vorbește despre problema care poate apărea atunci când există o fixație prelungită a relației parentale asupra

copilului, care se simte sufocat de această exagerare din partea mamei sau a tatălui său. Basmul acesta chiar s-a potrivit foarte bine cu fabula păsării din pre-testul dat copiilor. Și acea mică povestire a fost concepută pentru a identifica fixația copilului față de unul sau față de cei doi părinți ai săi. Tot fabula păsării ne-a ajutat și să observăm independența copilului față de părinții lui.

Într-o fază inițială, am distribuit fiecărui copil câte o copie a basmului „Prințul și mama sa, Regina”. În continuare, pentru a nu neglija nici măcar un copil din activitate, am dorit să îi pun pe fiecare dintre ei să citească câte un fragment al basmului propus.

Mai departe, pentru a analiza toate detaliile basmului terapeutic, am conceput o listă de întrebări pe care le-am adresat elevilor la finalul lecturii. Întrebările au fost enunțate de către mine, oral. Fiecare copil a avut oportunitatea să răspundă la fiecare întrebare. Întrebările cele mai relevante au fost următoarele:

- *Cum este prințul Dorando? De ce a ajuns în stadiul acesta? Simți că te asemeni cu el? De ce?*
- *Imaginează-ți că ești prințul Dorando (schimbat), iar mama sau tatăl tău s-ar comporta ca și regina. Ce ai face? Argumentează.*
- *Gândește-te la o situație în care ai gândit diferit de părintele tău, dar totuși te-ai comportat ca și el fiindcă toți spun că vă asemenați. Descrie această situație.*

ACTIVITATEA a II-a:

Mijloace didactice: 12 foi A4 cu basmul propus, stilou/pix/creioane colorate

Obiective:

- să citească cu voce tare, pe rând, basmul terapeutic „Ursul îmblânzit”;
- să argumenteze comportamentul personajelor;
- să răspundă la întrebări pe marginea conținutului basmul citit.

Pentru a continua activitățile cu elevii, am ales un nou basm terapeutic care s-a numit „Ursul îmblânzit”, scris tot de Sempronia Filipoi.

Acest basm a fost conceput pentru a ajuta copilul să exprime tot ceea ce simte în interiorul său, cum ar fi: *„anxietatea, sentimentul permanent de nereușită, de a nu fi iubit de nimeni, autosubaprecierea și imposibilitatea de a se proiecta în viitor”*. (Filipoi, 2012)

Basmul „Ursul îmblânzit” se potrivește foarte bine cu două dintre fabulele prezentate mai sus, fabula fricii și cea a veștii. Fabula fricii ne ajută să identificăm angoasa și autopedepsirea, iar fabula veștii ne ajută să identificăm dorințele și temerile subiectului în cauză.

Pentru acest basm, am decis să organizez activitatea în același mod ca și în cazul primului basm. Am împărțit fiecărui elev basmul propus și am început să desemnez elevi, pe rând, pentru a citi. La finalul lecturii, întrebările cele mai importante care au fost puse au fost:

- *Care erau consecințele comportamentului ursului (exterior și interior)?*
- *S-a întâmplat vreodată ca și tu să te simți precum ursul în interior și acest fapt să te facă să acționezi într-un mod greșit la exterior, cu ceilalți? Descrie situația!*
- *Ce a învățat și ce a simțit ursul după schimbarea lui? etc.*

ACTIVITATEA a III-a:

Mijloace didactice: basmul împărțit în 12 părți (foi), foi cu întrebări, stilouri
Obiective:

- să citească, cu voce tare și expresiv, basmul „Hansel și Gretel”;*
- să scrie răspunsurile la întrebările desprinse din basmul lecturat.*

La penultima activitate realizată cu elevii clasei a IV-a, am decis să aduc un basm cunoscut, fără ca acesta să fie din categoria celor terapeutice. Basmul ales a fost „Hansel și Gretel”, cules de Frații Grimm. Basmul acesta poate fi corelat foarte bine cu fabula păsării. În conținutul acestuia, observăm, inițial, fixația copiilor față de tăietorul de lemne și față de soția sa, iar apoi observăm o maturizare care duce spre independența lor.

De data aceasta, am împărțit basmul în douăsprezece părți. Fiecare copil avea fragmentul său unic de basm. Ceilalți trebuiau să fie foarte atenți la ce se citea, pentru a putea urmări firul povestirii și pentru a putea răspunde la întrebările de la final. Cele mai importante întrebări puse copiilor după lecturarea acestui basm au fost:

- *Ce ai fi făcut tu în locul lui Hansel și al lui Gretel când ai fi auzit că părinții vor să te părăsească?*
- *Crezi că femeia care locuiește cu tăietorul de lemne era mama adevărată a copiilor? Argumentează răspunsul tău!*

ACTIVITATEA a IV-a:

Mijloace didactice: 12 foi cu basmul împărțit, 12 fișe de lectură, instrumente de scris

Obiective:

- să citească basmul „Rățușca cea urâtă” cu voce tare și expresiv;
- să completeze fișa de lectură aferentă basmului citit.

Pentru a finaliza activitățile cu elevii clasei a IV-a, ne-am propus să venim în întâmpinarea lor cu un alt basm cunoscut. Basmul se numește „Rățușca cea urâtă” și este scris de Hans Christian Andersen. Pentru a alege acest basm, le-am cerut ajutorul elevilor. Le-am propus o serie de basme, dintre care ei să aleagă pe cel pe care îl doresc. Le-am dat această libertate pentru a satisface nevoia lor de fantastic printr-un basm ales chiar de ei înșiși. Am distribuit fiecărui elev câte un fragment unic din basmul propus. Elevii trebuiau să fie atenți pentru a continua cu partea din basm atribuită lor, pentru a continua lectura.

Pentru a verifica atenția elevilor în cadrul acestei activități, am conceput o fișă de lectură în care elevii trebuiau să scrie următoarele: titlul lecturii, autorul, personajele întâmplării, principalele evenimente, morala ș.a.

La sfârșitul activităților bazate pe basme, elevii au avut de completat încă o dată același test (post-test), cu aceleași trei povestioare/fabule pentru a observa dacă ceea ce am parcurs cu ei în cadrul activităților le-a schimbat atitudinea în mod pozitiv sau în mod negativ sau dacă această intervenție nu le-a schimbat atitudinea deloc.

Rezultatele cercetării

Prezentarea datelor descriptive

Întrebarea de cercetare nr. 1

Tabel 2. Frecvențe - Fabula păsării

Categorii	Pre-test	Post-test
Zboară pe o altă creangă	33,33%	16,67%
Țipă și își așteaptă părinții	16,67%	33,33%

Categorii	Pre-test	Post-test
Tatăl l-a abandonat	8,33%	0,00%
Tatăl l-a salvat	0,00%	8,33%
Nimeni nu știa ce să facă	8,33%	8,33%
Mama l-a salvat	33,33%	33,33%
Total	100%	100%

Pentru prima întrebare de cercetare, observăm diferențe între pre-test și post-test în ceea ce privește fixația elevilor față de unul sau ambii lor părinți sau independența lor. Se poate vedea o inversare între prima categorie și a doua. În timp ce 33,33% dintre elevi au răspuns la pre-test că zboară pe o altă creangă, iar 16,67% că își așteaptă părinții, la post-test situația se prezintă astfel: 16,67% zboară pe o altă creangă, iar 33,33% țipă și își așteaptă părinții să îi salveze.

În ceea ce privește cele două situații în care tatăl intervine, datele s-au inversat. La pre-test, 8,33% dintre elevi au răspuns că tatăl abandonează puiul, în timp ce la post-test, la această categorie avem 0,00%. La pre-test, 0,00% au răspuns că tatăl îi salvează, în timp ce, la post-test, 8,33% menționau că tatăl îi salvează.

Se poate sublinia faptul că datele rămân neschimbate în ceea ce privește situația „nimeni nu știa ce să facă” și „mama l-a salvat”.

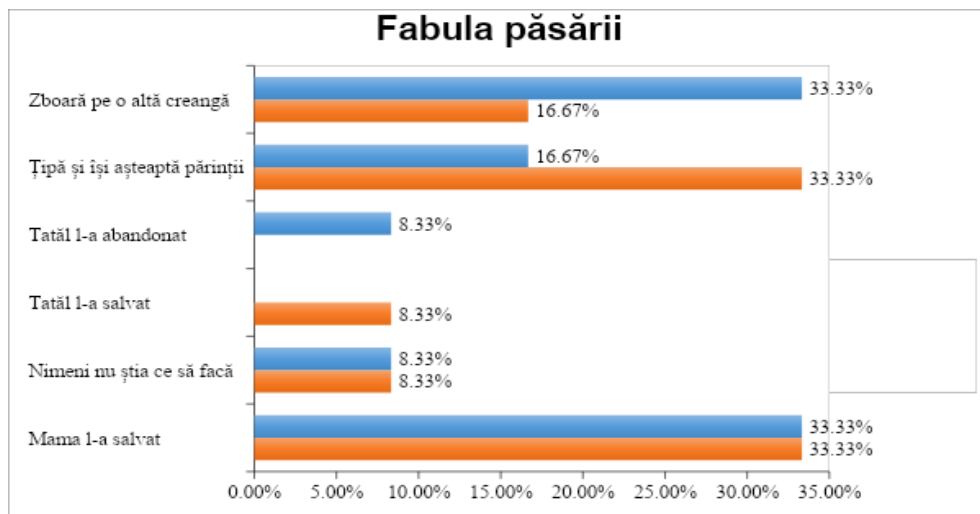


Figura 1. Diagramă – Fabula păsării

Întrebarea de cercetare nr. 2

Tabel 3. Frecvențe - Fabula fricii

Categorii	Pre-test	Post-test
Singurătate	23,08%	25,00%
Personaje imaginare	23,08%	8,33%
Note mici	7,69%	8,33%
Frică de zgomote	7,69%	8,33%
Frică de întuneric	15,38%	25,00%
Frică de copiii mai mari	7,69%	8,33%
Filme horror	15,38%	16,67%
Total	100%	100%

Pentru a doua întrebare din cercetarea de față, ce vizează atitudinea elevilor față de angoasă și autopedepsire, observăm diferențe minore între pre-test și post-test la unele dintre categoriile prezentate. O diferență semnificativă, în procente, se observă la categoria „personaje imaginare”. În timp ce 23,08% dintre elevi au răspuns la pre-test că le e frică de personaje imaginare, la post-test această frică este diminuată la 8,33%.

În celelalte cazuri, frecvența pentru angostea lor crește. Spre exemplu, la pre-test, 23,08% spun că le e frică de singurătate, în timp ce la post-test frecvența crește la 25,00%. Alte exemple sunt notele mici, frica de zgomote și frica de copiii cei mari, care la pre-test erau la 7,69%, urmând să crească la 8,33% la post-test. Și în ceea ce privește filmele horror, situația este asemănătoare. La pre-test, 15,38% dintre elevi au răspuns că le e frică de filme horror. La post-test, frecvența pentru această categorie crește la 16,67%

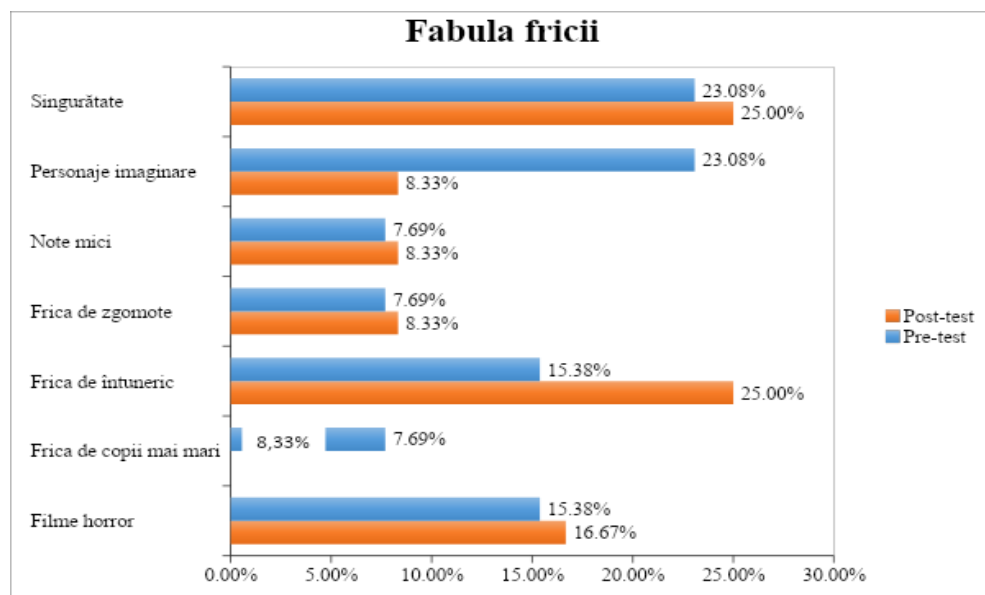


Figura 2. Diagramă – Fabula fricii

Întrebarea de cercetare nr. 3

Tabel 4. Frecvențe – Fabula vesteii

Categorii	Pre-test	Post-test
Vizită	33,33%	38,46%
Se naște un copil	8,33%	0,00%
Reușită școlară	16,67%	15,38%
Primește ceva nou	16,67%	23,08%
Se mută cineva	16,67%	7,69%
A murit cineva	0,00%	7,69%
Dă o mână de ajutor	8,33%	7,69%
Total	100%	100%

Pentru a treia întrebare de cercetare, care vizează dorințele și temerile ascunse ale elevilor, datele sunt destul de variate.

În ceea ce privește creșterea frecvenței, s-a observat faptul că aici intră următoarele categorii: „vizita”, „primește ceva nou” și „a murit cineva”.

Pentru dorința de a vizita pe cineva, la pre-test, 33,33% dintre elevi au răspuns în favoarea ei. La post-test, frecvența a crescut la 38,46%. Pentru dorința „primește ceva nou”, la pre-test frecvența a fost de 16,67%, în timp ce, la post-test, frecvența a crescut la 23,08%. Pentru temerea „a murit cineva”, la pre-test frecvența a fost de 0,00%, în timp ce la post-test, frecvența a fost de 7,69%.

În ceea ce privește categoriile „se naște un copil”, „reușită școlară”, „se mută cineva” și „dă o mână de ajutor”, frecvența răspunsurilor a scăzut.

Mai jos redăm diagrama (cu frecvențe) aferentă acestei întrebări de cercetare.

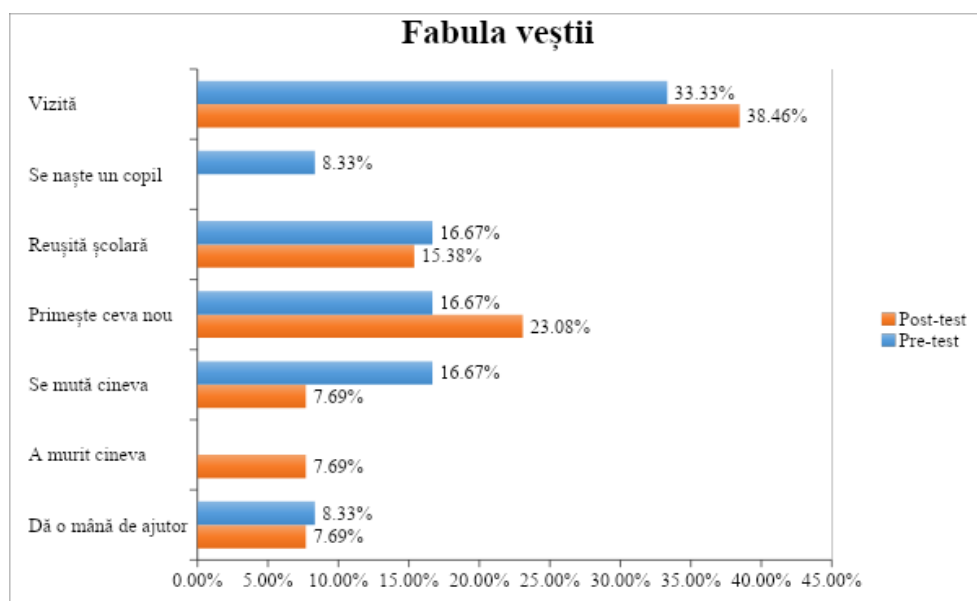


Figura 3. Diagramă – Fabula veștii

Discuții

Interpretarea rezultatelor în raport cu obiectivul urmărit

Scopul urmărit prin realizarea acestui studiu calitativ a fost de a investiga impactul pe care îl au basmele și personajele lor asupra comportamentului elevilor din învățământul primar, din mediul rural.

Variabilele au fost textele literare, adică basmele și fixația/independența de părinți, angoasa/autopedepsirea și dorințele/temerile elevilor.

Înainte și după realizarea activităților bazate pe basme terapeutice și pe basme fără obiective terapeutice explicite, elevilor li s-au aplicat un pre-test și un post-test ale căror date se află în secțiunea anterioară, denumită „Rezultatele cercetării” sub formă tabelară și sub formă de diagramă.

Elevii au răspuns foarte variat unii de alții, formându-se, în consecință, mai multe categorii pentru fiecare variabilă. Totuși, dacă observăm frecvențele de la pre-test și le comparăm cu cele de la post-test, putem declara că la unele categorii specifice de la fiecare variabilă, frecvența crește. În consecință, se poate spune că basmele analizate în decursul activităților au avut un impact minim asupra răspunsurilor elevilor din situațiile expuse în instrumentul utilizat.

Pentru prima întrebare din cercetare, adică *Intervenția pedagogică bazată pe basme, mai ales pe personajele lor, are un impact pozitiv asupra fixației copilului pentru unul sau ambii lui părinți sau asupra independenței sale?*, putem afirma că există un impact subtil între pre-test și post-test în ceea ce privește dependența copiilor față de părinții lor. La pre-test, 33,33% dintre elevi au răspuns că în situația prezentată în „Fabula păsării”, puiul „zboară pe o altă creangă”. Tot la pre-test, 16,67% au răspuns că puiul „țipă și își așteaptă părinții” și 33,33% că „mama îl salvează”. Celelalte categorii au cam rămas la aceeași frecvență de răspunsuri. Observând aceste date, putem afirma că, la pre-test se constată o dependență a copiilor față de părinții lor mai mare ca frecvență. La post-test, după activitățile bazate pe basme, rezultatele sunt: 16,67% dintre elevi au răspuns la post-test că puiul „zboară pe o altă creangă”, în timp ce, 33,33% au răspuns că puiul „țipă și își așteaptă părinții” și 33,33% au răspuns că „mama îl salvează”. În acest caz, la post-test se remarcă o dependență și mai mare față de părinți decât independența față de ei.

Pentru întrebarea a doua a cercetării, *Intervenția pedagogică ce valorifică basme are un impact pozitiv asupra atitudinii de angoasă și autopedepsire la elevii care au participat la programul de formare?*, rezultatele de la pre-test și post-test sunt constante, fără diferențe majore între ele. Diferența cea mai mare dintre

pre-test și post-test o are categoria de „personaje imaginare”. La pre-test, 23,08% dintre elevi au răspuns că le e frică de personaje imaginare. La post-test, frecvența răspunsurilor pentru această categorie scade până la 8,33%. Se poate afirma faptul că după intervenția bazată pe basme, frica de personaje imaginare scade. În consecință, având în vedere și celelalte răspunsuri ale elevilor, impactul este minim, neexistând schimbări esențiale în ceea ce privește angoasa și autopedepsirea la elevii care au participat la programul de formare.

În cazul celei de-a treia întrebări de cercetare, *Intervenția pedagogică ce evidențiază personajele din basme are un impact pozitiv asupra voinței de exprimare a dorințelor și temerilor elevilor care au participat la programul de formare?*, elevii clasei a IV-a au dezvăluit diverse dorințe pe care le au, cum ar fi: vizită, nașterea unui frățior, reușită școlară, primirea de cadouri și dorința de a ajuta pe cineva. Elevii și-au mai dezvăluit și unele temeri, cum ar fi mutatul și moartea unei persoane dragi. Categoriile unde s-a observat o creștere a frecvenței sunt următoarele: „vizita”, care la pre-test avea 33,33%, iar la post-test a crescut la 38,46%, „primește ceva nou”, care la pre-test avea 16,67%, iar la post-test a crescut la 23,08% și „a murit cineva”, care la pre-test a fost de 0,00%, iar la post-test a crescut la 7,69%. Observând datele, putem afirma că există un impact minim între pre-test și post-test. Elevii și-au exprimat dorințele și temerile și la pre-test și la post-test, în funcție de situațiile lor. Intervenția bazată pe basme nu a prea schimbat nimic în voința lor de a-și exprima ceea ce gândesc.

Se constată că, după intervenția bazată pe basme, impactul există, dar acesta nu este unul semnificativ din punct de vedere statistic. Observând frecvențele răspunsurilor date de elevii clasei a IV-a, putem remarca o constantă a răspunsurilor, cu mici diferențe la unele categorii specifice.

Integrarea rezultatelor în literatura de specialitate

Cum afirmam mai sus, deși rezultatele au avut un impact minim, acesta tot există. Sigur acesta ar fi fost mai evident dacă cercetarea era

realizată pe un eșantion mai mare și mai variat, dar și dacă se desfășura pe o perioadă mai mare de timp, implicând mai multe activități didactice.

La întrebarea întâi de cercetare am observat o dependență a copiilor față de părinții lor. Basmelor, îndelung lecturate, pot ajuta copilul să fie mai independent, scăpând astfel de fixația față de unul sau față de ambii părinți. Bruno Bettelheim, în cartea sa „Psihanaliza basmelor (2017)” spunea că „*părintele nu îi poate asigura copilului evoluția spre maturitate*” și că „*copilul, pentru a putea deveni el însuși, trebuie să se confrunte prin propriile lui puteri cu obstacolele ce îi apar în cale*”.

În literatura de specialitate, am identificat un studiu calitativ realizat de Tsitsani, P., Psyllidou, S., Batzios, S. P., Livas, S., Ouranos, M., & Cassimos, D. (2012) în *Child: care, health and development*, 38(2), 266-272, ale cărui rezultate ne-au atras atenția. Persoanele intervievate au recunoscut puterea basmelor. Multe dintre acestea au recunoscut că folosesc basmele ca instrument împotriva anxietății copiilor. În studiul nostru am observat, desigur, cu impact minim la întrebarea a doua, că elevii s-au temut mult mai puțin la post-test (după intervenția cu basme) de personaje imaginare decât la pre-test, când frecvența era foarte crescută. Pe baza studiului făcut de Tsitsani et al., putem afirma că basmele pot atenua angoasa/anxietatea copiilor.

Bettelheim ne vorbește despre basm, din perspectiva capacității acestuia de a-i scăpa pe copii de anxietăți și dileme existențiale. Acest psihanalist spune că basmul nu neglijează deloc aceste probleme, ci le abordează într-un mod direct. Copilul poate simți unele dorințe și temeri ascunse adânc în inconștientul său, cum ar fi : „*dorința de a fi iubit și frica de a fi lipsit de valoare, dragostea de viață și frica de moarte.*” (Bettelheim, 2017, p.18). Basmul îl ajută pe copil să conștientizeze aceste dorințe și temeri. Deși în studiul nostru, la întrebarea a treia impactul asupra copiilor a fost minim, Bettelheim vine și susține puterea basmelor în ceea ce privește dorințele și temerile ascunse ale copiilor.

Implicații teoretice și practice

Din scopul acestui studiu derivă posibile implicații teoretice și practice care pot ajuta copiii prin basme și prin personajele lor fantastice.

O primă implicație ar fi următoarea: *conștientizarea importanței pe care o au basmele/personajele de basm asupra atitudinii pozitive și asupra conduitei elevilor*. Din păcate, basmul nu este valorizat atât de mult precum ar trebui în mediile școlare. Unii copii nu au șansa de a se apropia de această specie literară nici măcar acasă, părinții fiind prea ocupați pentru a le citi povești. Cei mici au nevoie de magia și puterea basmelor. Precum spunea și Bruno Bettelheim (2017, p. 36), copiii au nevoie de basme pentru a-și descoperi identitatea și chemarea lor proprie.

O a doua implicație importantă ar fi următoarea: *introducerea mai multor basme și povești în programul elevilor*. Basmele ar trebui utilizate și acasă, dar și la școală mai mult decât se valorifică acum. Făcând uz de acestea, copilul este ajutat și introdus într-o altă lume, o lume din care el va învăța că, deși trece prin anumite situații, va birui orice ar fi și va putea trăi fericit.

Limitele studiului și sugestii viitoare de abordare

Dificultatea realizării acestui studiu a fost dată de pandemia COVID19, iar restricțiile nu au ajutat deloc la un demers mai consistent al acestei cercetări. Astfel, opțiunile pentru alegerea eșantionului au fost destul de limitate. Limitat a fost și mediul din care eșantionul a făcut parte, acesta fiind exclusiv rural. Fiindcă ne aflăm în mediul rural, numărul de elevi a fost foarte mic în comparație cu numărul elevilor dintr-o clasă din mediul urban. În continuare, o altă limită a acestui studiu a fost faptul că nu prea sunt dezvoltate instrumente care să investigheze impactul pe care îl au basmele și personajelor lor asupra elevilor. Dată fiind această situație, s-a folosit un instrument preluat din psihanaliză ale cărui variabile pot fi corelate cu anumite comportamente specifice din basmele pentru cei mici. O altă limită a acestei cercetări este, desigur, lipsa studiilor pe tema propusă. Dat fiind faptul că instrumentul este luat din psihanaliză, acesta investighează în mod

normal alte aspecte. În consecință, nu prea există studii care au realizat ceea ce s-a făcut în studiul din această lucrare de cercetare.

Sugestiile viitoare de abordare sunt corelate strâns cu limitele prezentate în paragraful anterior. Prima sugestie ar putea fi creșterea semnificativă a numărului de elevi aleși pentru eșantionul studiului și extinderea timpului de derulare a activităților didactice, pentru obținerea unor rezultate semnificative. Schimbările în comportamentul copiilor au loc în timp, prin activități didactice focalizate pe acest aspect. O altă sugestie pentru o abordare viitoare a acestui tip de studiu ar fi alegerea a două eșantioane diferite. Cu alte cuvinte, ar trebui investigată această temă și în mediul rural (precum s-a făcut), dar și în mediul urban. Aceste două medii se pot compara între ele pentru investigarea mai profundă a fenomenului. Ultima sugestie ar putea fi crearea unor instrumente potrivite pentru măsurarea impactului pe care îl au basmele și personajele acestora asupra celor mici, urmând să fie realizate mai multe studii pe această temă.

Concluzie

Chiar dacă pe parcursul acestei cercetări s-a observat faptul că impactul produs de intervenția bazată pe basme la elevii de clasa a IV-a a fost minim, nesemnificativ, putem concluziona, bazându-ne pe literatura de specialitate, că basmele au totuși impact asupra copiilor. Am regăsit, în cartea „Psihanaliza basmelor” de Bruno Bettelheim, argumente în favoarea impactului pozitiv pe care îl au basmele asupra câștigării independenței copiilor față de părinții lor și asupra dezvoltării dorințelor și temerilor ascunse adânc în inconștientul lor. Mai departe, în studiul făcut în Grecia, s-a concluzionat faptul că basmele sunt utilizate ca instrumente pentru a combate anxietatea copiilor. Cu siguranță, și valorificarea susținută a acestora, în contextul învățământului românesc, ar da rezultate comparabile cu cele din literatura internațională. Studiul nostru deschide perspective înspre alte cercetări mai consistente.

Bibliografie

Cărți:

1. Filipoi, S. (2012). *Basme terapeutice. Pentru copii, adolescenți și părinți*. Editura ASCR.
2. Cashdan, S., & Popescu, A. (2009). *Vrăjitoarea trebuie să moară: psihologia basmului*. Editura Trei.
3. Călinescu, G. (1965). *Estetica basmului*. Editura pentru literatură.
4. Propp, V. J., Nicolau, R., & Niculescu, R. (1970). *Morfologia basmului*. București: Editura Univers.
5. Von Franz, M.L. (2019). *Interpretarea basmelor*. Editura Trei.
6. Bettelheim, B. (2017). *Psihanaliza basmelor*. Editura Univers.
7. Fromm, E. (2019). *Limbajul uitat. O introducere în înțelegerea viselor, basmelor și miturilor*. Editura Trei.
8. Caillois, R. (1971). *In inima fantasticului*. Editura Meridiane.
9. Goia, V. (2008). *Literatura pentru copii și tineret*. (Pentru institutori, învățători și educatoare). Cluj-Napoca: Editura Dacia.
10. Bodiștean, F. (2007). *Literatura pentru copii și tineret dincolo de story*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință.
11. Boloș, A. (2016). *Textul literar. Strategii și metode eficiente de consolidare a valorilor etice în școală*. Bacău: Editura Rovimed Publishers.
12. Molan, V. (2016). *Didactica disciplinelor „comunicare în limba română” și „limba și literatura română” din învățământul primar*. București: Editura MINIPED.
13. Pamfil, A. (2016). *Limba și literatura română în școala primară*. Editura Art.
14. Crăciun, C. (2018). *Metodica predării limbii române în învățământul primar*. Deva: Editura Emia.

Articole:

1. Coulacoglou, C. (2006). La psychanalyse des contes de fées: les concepts de la théorie psychanalytique de Bettelheim examinés expérimentalement par le test des contes de fées. *Le Carnet PSY*, (6), 31-39.
2. Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story

- Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157–163.
3. Tsitsani, P., Psyllidou, S., Batzios, S. P., Livas, S., Ouranos, M., & Cassimos, D. (2012). Fairy tales: a compass for children's healthy development—a qualitative study in a Greek island. *Child: care, health and development*, 38(2), 266-272.
 4. Sayer, I. M., Kristiawan, M., & Agustina, M. (2018). Fairy Tale as a Medium for Children's Character Cooperation Building. *Al-Ta lim Journal*, 25(2), 108-116.
 5. Racicot, H. (1997). Réactions cognitives et affectives aux contes de fées traditionnels des enfants introvertis et extravertis des deux sexes âgés de 7 à 8 ans. Electronic thesis or diss., National Library of Canada = Bibliothèque nationale du Canada. <http://www.collectionscanada.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/nq26721.pdf>.
 6. Midrigan, T. (2020). Abordarea textului literar în clasele primare. In *Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă* (pp. 103-105).
 7. Golubițchi, S. (2017). Aspecte didactice în studierea textului literar în clasele primare. *Acta et Commentationes Sciences of Education*, 11(2), 208-214.

Valențe educative ale basmelor: basme clasice și basme moderne

PAULA-GABRIELA TIPA



Abstract. Scopul acestei cercetări a fost identificarea valențelor educative transmise de basmele clasice și de cele moderne. Studiul nostru s-a concretizat prin intermediul unor activități de educare a limbajului, implicând un eșantion de 30 de preșcolari (33.3% de gen feminin și 66.7% de gen masculin) dintr-o grădiniță privată din România.

În strânsă legătură cu sursele bibliografice studiate, am conturat conceptele de bază ale acestui studiu: basmul, cu accent pe deosebirea dintre cel clasic și cel modern, valorile morale și empatia, cu cele două forme ale sale, empatia cognitivă și empatia afectivă (Cuff & Brown & Taylor & Howat, 2016, p. 146, apud. Barnett & Mann, 2013, p.230).

Valențele educative urmărite a fi dobândite de către copii prin intermediul basmului sunt empatia cognitivă și cea afectivă. Variabila independentă a fost reprezentată de basmele clasice și de cele moderne, iar variabilele dependente au fost empatia emoțională (afectivă) și empatia cognitivă.

Instrumentul utilizat în această cercetare a fost elaborat de Carolien Rieffe (2010) și este intitulat Empathy Questionnaire for Children and Adolescents (EmQue-CA), alcătuit din 18 itemi (10 aparțin dimensiunii empatiei emoționale/afective, iar 8 aparțin dimensiunii empatiei cognitive).

În urma acestui studiu, cele două ipoteze formulate s-au validat: rezultatele obținute în urma testului t de către grupul experimental au fost mai mari în comparație cu rezultatele obținute de către grupul control. În cadrul dimensiunii empatia cognitivă mărimea efectului Cohen $d=1.9$, iar în cadrul empatiei afective mărimea efectului Cohen $d=1.3$, în ambele cazuri $p<.001$.

Cuvinte-cheie: *basmul clasic, basmul modern, valențe educative, empatie cognitivă, empatie afectivă (emoțională), preșcolari.*

Introducere

Tematica studiului nostru se încadrează în domeniul educației pentru ciclul preșcolar, mai exact în domeniul limbii și comunicării. Prin cercetarea pe care am realizat-o, am urmărit dacă prin valorificarea unor basme în cadrul unor activități de educare a limbajului organizate la grupa mare, se pot produce modificări comportamentale ale preșcolarilor, prin evidențierea valențelor educative/formative ale acestor texte literare.

De vreme ce basmele prezintă un grad ridicat de interes în rândul categoriei de vârstă indicate, din perspectiva tipologiei personajelor, dar și al acțiunilor prin care trec acestea, al finalului optimist, am considerat că abordarea acestei specii literare reprezintă un real sprijin în viața preșcolarului, aflat în etapa de formare sub aspectul comportamentului și a adevărilor general valabile: adevăr, frumos, bine, curaj, optimism ș.a. Totodată, basmele „folosite în forma potrivită, la momentul potrivit, au forța de a schimba atitudini și comportamente” (Filipoi, 2019, p. 7). Reprezentativ basmelor este și faptul că întâmplările „acestora sunt expuse cu claritate, iar detaliile, cu excepția celor foarte importante, sunt eliminate. Toate personajele sunt mai degrabă tipice decât unice” (Bettelheim, 2017, p. 15), mai exact, „binele și răul sunt individualizate sub forma unor personaje” (Bettelheim, 2017, p. 16).

Preșcolarul traversează lumea fantasticului cunoscând, pe parcurs, manifestări ale binelui și ale răului, dar și importanța sentimentelor de iubire din viața oamenilor. Acesta se identifică cu eroii basmului și „își imaginează că participă simultan la încercările și suferințele eroului” (Bettelheim, 2017, p. 16), lăsându-se purtat în fantasticul textului literar, care reușește, „într-un mod mai profund decât orice altă formă de lectură, să descopere nivelul psihologic și emoțional la care se află copilul” (Bettelheim, 2017, p.11). Adesea, basmele stimulează dorința de cunoaștere, imaginația, dar și creativitatea copilului. Basmul reprezintă un tărâm nedefinit, în care lumea fantastică predomină, iar preșcolarii se lasă purtați de valurile suave ale imaginației. De vreme ce cadrul didactic manifestă o atitudine pozitivă față de basme, copilul este motivat să parcurgă cât mai multe întâmplări, alături de eroii săi. „Totul depinde de deschiderea individului spre cultură și de dascălul capabil să-l stimuleze, astfel încât să devină o activitate plăcută” (Boloț, 2016, p. 32).

Ca specie literară, basmul, prin valențele sale educative, formative, este esențial spre a fi valorificat în activitățile de educare a limbajului din grădiniță. Basmele clasice, cu o îndelungată tradiție în istoria literară, alături de cele moderne, care ilustrează foarte bine viața actualelor generații de copii și societatea contemporană, sunt pline de învățăminte utile în formarea

preșcolarilor. Prin temele pe care le abordează, acestea oferă copiilor situații concrete pentru înțelegerea unor evenimente, dar și pentru rezolvarea unor dificultăți/conflicte/probleme de viață. Caracterul educativ al basmelor reiese din conținutul acestora, copiii descoperind, pe parcursul acțiunii, toate elementele reprezentative. Totodată, considerăm că modalitatea de selectarea a basmelor necesită atenție desăvârșită. Limbajul accesibil, evenimentele ușor de reperat și familiare copilului, reușesc să dezvolte motivația acestuia pentru a depăși anumite etape ale vârstei. Asemenea afirmației Marianei Warner, prinții și prințesele, palatele și fantezia domină basmele dintotdeauna, dar pe cât este de posibil, sunt prezente circumstanțe familiare care reușesc să inspire copilul spre a experimenta trăiri reale ale vieții (Warner, 2016, p.74).

Basmele sprijină unele procese inconștiente ale copilului, cu ajutorul unor informații care răspund direct nevoilor lui personale. Bruno Bettelheim este de părere că un copil poate să-și permită să se identifice cu personajele basmului fără a se teme de eventualele repercusiuni negative din partea adulților din jurul lui. Tocmai empatizarea cu personajele, îl ajută pe copil să cunoască dorința de rezolvare a problemelor și nu dorința de pedepsire a celor din jur. (Bettelheim, 2017, p. 48-49). Pe de altă parte, întrebările de tipul: CINE?, CE?, UNDE? DE CE? CÂND? stârnesc gândirea, creativitatea și, totodată, îi ajută pe preșcolari să găsească răspunsuri la unele întrebări din viața lor. Dincolo de aceste afirmații, basmul reușește, cu siguranță, să le arate copiilor într-un mod artistic și plin de metafore, faptul că, în viață, avem parte atât de fericire, cât și de tristețe. Bruno Bettelheim afirmă faptul că basmele modelează copiii în scopul asumării propriei persoane, răspunzându-le la întrebarea „Cum pot fi cu adevărat eu însumi?” (Bettelheim, 2017, p. 68).

Cadrul didactic trebuie să își exercite preocupările în vederea educării gândirii creatoare, „care nu înseamnă numai capacitatea de a realiza produse originale, noi; în învățământ nu se pune problema de a forma creatori de valori originale, cât e vorba de a forma și cultiva trăsături care vor permite manifestări creatoare: inițiativă, perseverența în căutarea de soluții,

curiozitatea, originalitatea în punctele de vedere afirmate etc.” (Crăciun, 2018, p.132). „Necesitatea de a începe însușirea unor comportamente pozitive cât mai devreme este justificată de faptul că la această vârstă se formează cu ușurință automatismele, care stau la baza deprinderilor de conduită civilizată. Cu timpul, aceste deprinderi se vor perfecționa și se vor transforma în obișnuințe, care, la rândul lor, printr-o acțiune educativă continuă se vor transforma în trăsături de personalitate stabile. Succesul educației morale la vârsta preșcolară nu vine de la sine, ci este rezultatul unei munci migăloase, desfășurate cu pasiune și responsabilitate de părinți și educatoare” (Turchina, 2010, p. 23). De aceea, este nevoie de existența unei legături permanente dintre mediul familial și școală/grădiniță.

Așadar, tema investigată prezintă un nivel ridicat de importanță, în cultivarea unui comportament adecvat în rândul preșcolarilor și în promovarea valorilor universale. „Copilul are nevoie să dobândească virtuțile esențiale existenței umane: adevărul, bunătatea, mărinimia, înțelepciunea, cumpătarea, curajul, dreptatea, altruismul” (Turchina, 2010, p. 23).

Scopul lucrării

Scopul studiului este identificarea valențelor educative ce pot fi transmise prin intermediul basmelor clasice și a celor moderne/contemporane și influențele acestora asupra dezvoltării valorilor morale ale preșcolarilor. Ceea ce am urmărit pe parcursul cercetării a fost selectarea unui număr de basme clasice și moderne cu scopul prezentării acestora în grădiniță, în cadrul activităților de educare a limbajului, identificarea metodelor și formelor de activitate eficiente pentru valorificarea acestora în activitatea cu preșcolarii, cu scopul evidențierii valențelor educative ale acestei specii literare, pentru a contribui astfel la formarea și dezvoltarea unor valențe educative adecvate și la promovarea unor valori morale în rândul copiilor.

Sinteza literaturii de specialitate

Tema studiată este analizată în literatura de specialitate din următoarele perspective: valențele educative ale basmelor, diferențele dintre basmele clasice și moderne, creativitatea, metodele de valorificare a basmelor în grădiniță, dezvoltarea limbajului preșcolarilor prin intermediul basmelor etc.

Importanța basmelor în dezvoltarea creativității și în cultivarea valorilor morale este de necontestat, cu atât mai mult cu cât „basmul e un gen vast” (Călinescu, 1965, p. 9).

Este un fapt cunoscut deja că basmul contribuie la dezvoltarea creativității, a limbajului, a valențelor morale și educative și, totodată, ajută la gestionarea emoțiilor. În plus, „lumea basmelor și a poveștilor își pune puternic amprenta asupra dezvoltării psihice a copilului. Prin intermediul acestora, el primește o avalanșă de mesaje cu aplicabilitate în viața de zi cu zi. Deoarece fac parte din viața copilului, ele pot fi folosite ca instrumente pentru formarea unor reprezentări și concepții ce ar facilita adaptarea lui psihosocială.” (Turchina, 2010, p. 23). Contrariul, adică lipsa basmelor din viața preșcolarilor, îi conduce pe aceștia spre limitarea orizonturilor creativității. Basmele au, totodată, un rol terapeutic, iar lipsa acestora din viața copiilor ancorează momentele dificile pentru o perioadă mai lungă în viața copiilor. „Trebuie ținut cont de faptul că un copil își manifestă emoțiile diferit comparativ cu un adult și că, adesea, acesta exprimă mai greu ceea ce simte, aceasta și pentru că nu a dobândit încă un limbaj adecvat pentru a putea descrie concepte abstracte” (Arlati, 2018, p. 9). Basmul reprezintă un mijloc minunat prin care copilul are acces la emoții și întâmplări care îl vor ajuta să transpună în cuvinte emoțiile greu de exprimat. De fapt, prin basm, cele două lumi se întâlnesc. Lumea basmelor împreună cu lumea reală a copilului se contopesc și realizează o legătură puternică cu abilitățile emoționale ale copilului.

Unul dintre studiile pe care le-am parcurs se numește „The effects of stories and narratives on children's oral expression”, îi are drept autori pe Isbell R., Sobol J., Lindauer L., și Lowrance A., și a fost publicat în „Early

Childhood Education Journal”. În cadrul acestui studiu, autorii s-au axat pe dezvoltarea capacității de înțelegere a textelor, pe implicarea copiilor în propria dezvoltare și, totodată, pe stimularea creativității. În studiu, au fost implicate două grupuri de copii, care au audiat aceleași povești. Acest studiu a durat 12 săptămâni, de-a lungul cărora au fost propuse 24 de povești, iar întâlnirile lor au avut loc de două ori pe săptămână. În urma acestuia, s-a demonstrat faptul că, atât povestirea, cât și lectura poveștilor au efecte pozitive asupra dezvoltării limbajului la preșcolari. Diferența a fost reliefată de faptul că preșcolarii care au audiat povestirea, s-au dezvoltat mai mult pe centrul atenției distributive, iar ceilalți s-au dezvoltat armonios în arta utilizării limbajului.

Dezvoltarea limbajului este o etapă esențială în cadrul dezvoltării armonioase a copilului, care se manifestă accentuat în primii cinci ani din viață. Experiențele pe care copiii le au în primii lor ani din viață, le oferă acestora oportunitatea de dezvoltare a limbajului, îi pun pe aceștia în ipostaza de a produce noi enunțuri, de a reutiliza în contexte favorabile anumite structuri, tocmai pentru a se descurca adecvat în situații de comunicare din viața de zi cu zi. Copiii vor învăța prin intermediul jocului structuri gramaticale potrivite, vor învăța să introducă acele structuri în contexte potrivite și mai apoi aceste cuvinte noi sau structuri gramaticale vor rămâne în bagajul lor informațional. Specialiștii în promovarea lecturii recomandă ca toți copiii să utilizeze lectura prin diferitele sale căi, susținând astfel alfabetizarea. Mulți cercetători din cadrul studiului „Efectele poveștilor și povestirilor în exprimarea orală a copiilor” au găsit legături strânse între povestire și succesul lor sub aspectul alfabetizării (Ferreiro & Taberosky, 1982).

Prin intermediul acestui studiu, s-a demonstrat faptul că prin lectura cu voce tare se intensifică abilitățile de ascultare, atenție și vorbire. Copiii care sunt frecvent expuși la citirea cărților, cu siguranță vor reuși să utilizeze un limbaj complex în viitor și, probabil, acestora li se vor dezvolta mai repede abilitățile de înțelegere a textului. Totodată, se dezvoltă și simțul estetic, prin înțelegerea metaforelor și simbolurilor.

Metodele utilizate în colectarea datelor au fost interviuri care includeau repovestiri ale participanților. Probele au fost transcrise și analizate folosind eșantioane de măsuri lingvistice: lungimea medie a rostirii (MLU), fluența (numărul total de cuvinte) și diversitatea vocabularului (număr de cuvinte diferite), după cum au demonstrat Gavin și Giles (1996). Pentru verificarea noilor aptitudini au fost incluse interviul față în față, timp în care, preșcolarilor le erau examinate repovestirile. În cadrul acestui interviu, s-a urmărit dacă sunt utilizate temele principale, formulele specifice basmelor sau poveștilor, învățămintele.

Rezultatul acestui studiu a stabilit faptul că poveștile și povestirile aduc un plus de valoare în dezvoltarea limbajului preșcolarilor. Pe lângă dezvoltarea limbajului, li se dezvoltă și atenția distributivă, dar și creativitatea. Ambele grupuri au performat în privința limbajului.

Un alt studiu pe care l-am parcurs este intitulat „The development of linguistic creativity through stories”, publicat în anul 2014, în cadrul revistei „Thinking skills and creativity”. Întreg studiul a avut în vedere metodele cu ajutorul cărora putem valorifica basmele și poveștile. În acest studiu sunt vizate trei metode educaționale - storyline, piramida asociațiilor și lectura poveștilor - care sunt eficiente în dezvoltarea creativității lingvistice. Tot în cadrul acestui studiu au fost abordate problemele legate de metodologia activității didactice cu copiii. Ideea de la care au pornit cercetătorii a fost aceea că nu toate metodele implicate în cadrul proceselor educaționale duc la atingerea obiectivelor dorite. Aceeași problemă este identificată și în alegerea metodelor pentru împărtășirea poveștilor și povestirilor.

În acest studiu, creativitatea limbajului este înțeleasă în două sensuri, unul larg și unul restrâns. În sens larg, prin creativitate se înțelege capacitatea de utilizare a limbajului, atât pentru comunicare, cât și pentru complexitatea semantică, consistența textului și lungimea enunțului. În sens restrâns, creativitatea este legată de originalitatea enunțurilor și de numărul de neologisme incluse în vocabular. Acest studiu a fost realizat și anterior, reieșind că cei mici spun povești mai complexe în grup, dar în cadrul acestui studiu a reieșit că este nevoie de metode atent alese pentru atingerea obiectivelor.

Pe parcursul acestui studiu, au fost validate mai multe ipoteze. În prima ipoteză s-a presupus că metodele utilizate în grupurile experimentale (storyline și piramida asociațiilor) sunt mai eficiente în dezvoltarea creativității lingvistice decât cea utilizată cu grupa de control (lectura poveștilor). În a doua ipoteză s-a presupus că storyline, piramida asociațiilor și lectura poveștilor ar fi mai stabile pentru dezvoltarea creativității. Examinările au arătat că aceste metode de valorificare a poveștilor și povestirilor în viața preșcolarilor sunt eficiente și reușesc să stimuleze creativitatea preșcolarilor. Totodată, examinările au dat șansa copiilor de a ne arăta că ceea ce știu și pot face cel mai bine copiii este să fie spontani, sinceri, de încredere și, cel mai important, creativi. Pentru atingerea creativității, avem nevoie de stabilirea unor obiective clare. După stabilirea obiectivelor, cercetătorii au pornit de la următoarea întrebare „Cum să dezvoltăm cel mai eficient, potențialul creativ?” În urma acestei întrebări, au fost identificate mai multe teorii, precum cea a lui Maslow (1967). „Fiecare ființă umană este creativă prin natura sa”. Chiar dacă nu toată lumea este creativă la același nivel, acest potențial creativ se poate dezvolta. În literatură, creativitatea este privită ca fiind o construcție complexă care se poate manifesta într-o multitudine de moduri. Totodată, creativitatea este privită ca fiind izvorul civilizațiilor noastre și o caracteristică esențială a omenirii (Dietrich, 2019, p. 1-12).

Creativitatea aduce cu ea noi aripi, cu ajutorul cărora zborul este mai lin printre disputele dintre bine și rău. Acest fapt oferă copilului siguranța în propriile puteri, iar noi, în calitate de cadre didactice, trebuie să găsim soluții pentru stârnirea și susținerea creativității și pentru dezvoltarea valențelor educative. Basmul este calea cea mai simplă pe care o putem alege în relația noastră cu preșcolarii, reușind să îi motivăm pe aceștia să observe lumea dincolo de orizonturile apropiate. În lumea fantastică, fiecare dintre noi este liber să zămislească noi experiențe alături de eroii preferați, acolo unde nimic nu se pierde, ci totul se transformă.

Un alt studiu reprezentativ lucrării noastre este intitulat „Children’s Internal Representations, Empathy, and Fantasy Play: A Validity Study of

the SQORS-Q”, ai cărui autori sunt Niec, L. N., & Russ, S. W., publicat în „Psychological Assessment”.

În cadrul acestui studiu, autorii au investigat relația dintre conceptele de *empatie*, cu distincția dintre empatia cognitivă și empatia afectivă prin intermediul jocului fantastic. Constatarea majoră a acestui studiu a fost că exclusiv toate dimensiunile avute în vedere în scopul cercetării, măsurate de SCORS-Q, au fost legate pozitiv de empatie. Demonstrația contribuie atât la validarea instrumentului, cât și la validarea ipotezelor interioare.

Participanți la acest studiu au fost 86 de copii (48 de gen feminin, 38 de gen masculin), cu vârste cuprinse între 8 și 10 ani. Eșantionul privind compoziția rasial-etnică de proveniență a copiilor a fost: 86% caucazian, 11% afro-american, 2% latino și 1% asiatic. Acești participanți au fost selectați din trei școli, dintr-un district școlar suburban. Rata de participare pentru toate trei școlile a fost de 25%, fără diferențe semnificative de participare între cele trei școli.

Unul dintre instrumentele utilizate în acest studiu a fost „Bryant Index of Empathy for Children” (Bryant, 1982). Acesta conține 22 de itemi care evaluează empatia cognitivă și afectivă, copiii având de ales variante de răspuns cu da sau nu. De exemplu: „Chiar când nu știu de ce cineva râde, râd și eu” sau „Când văd un băiat (sau o fată) rănit/ă, mă simt trist/ă”. Coerența internă și fiabilitatea testului și a posttestului evidențiază rezultate ale empatiei în creștere față de poziția inițială a scorurilor. Analiza indicelui Cronbach variază de la 0,54 la 0,79. Totodată, în cadrul acestui studiu, s-a demonstrat că participanții de gen feminin au obținut punctaje mai mari decât participanții de gen masculin (Bryant, 1982).

Un alt instrument avut în vedere de către autorii acestui studiu este *Teacher rating of children's empathy* (Barnett, Howard, Melton, & Dino, 1982). Acesta necesită a fi completat de către cadrele didactice prezente în acea școală, care predau discipline la clasele unde experimentul se derulează, deci la clasele unde cadrele didactice pot observa realmente diferențele. Acest instrument este adaptat din instrumentul „Adult empathy scale” (Mehrabian & Epstein, 1972). Cadrele didactice evaluează pe o scală care

variază de la 1 (foarte nepotrivit) la 5 (extrem de caracteristic), fiecare item care vizează întrebări de tipul „Acest copil pare trist când aude o poveste tristă despre alt copil”. Constatarea majoră a acestui studiu, a demonstrat faptul că rezultatele asupra empatiei devin tot mai exacte atunci când utilizăm o varietate de instrumente.

Un alt studiu avut în vedere este intitulat „A Measure of Cognitive and Affective Empathy in Children Using Parent Ratings” ai cărui autori sunt Dadds M. R., Hunter K., Hawes D., Vassallo S., Bunn P., publicat în „Child Psychiatry Hum Dev”.

În cadrul acestuia se pornește de la percepția empatiei, care întruchipează o serie de caracteristici necesare pentru sănătatea psihologică a copiilor. Capacitățile emoționale ale unui om apar devreme în viața acestuia, cu mult înainte ca el să conștientizeze că deține astfel de abilități. Depistarea timpurie, cu succes și remedierea problemelor în dezvoltarea empatiei depinde de capacitatea cuiva de a măsura cu precizie semnele distinctive pe care copilul le prezintă și care nu conduc spre dezvoltarea empatiei. Aici sunt menționate adesea anumite gesturi sau semne ale agresivității. Primul mediu cu care copilul vine în contact direct este familia, de aceea autorii acestui studiu au pornit în cercetare de la evaluările realizate de către părinți. Empatia este văzută aici ca fiind definită prin următoarele cuvinte cheie: partajarea stării emoționale a altuia, înțelegerea explicită a stării emoționale a altuia și comportamentele prosoziale care urmează după înțelegerea stării emoționale a celuilalt. Cercetările au investigat modul în care interacționează empatia cognitivă și afectivă, surprinzând primul comportament empatic, care apare în jurul vârstei de 0-12 luni, fiind intitulat drept o stare emoțională contagioasă, care, în mare parte, este involuntară și automată. În această etapă, copiii răspund la suferința altora, părând stresați și căutând confort pentru ei înșiși. Odată cu dezvoltarea copilului, acțiunile sunt concepute mai clar pentru a ajuta victima.

Participanții la acest studiu au fost părinți și copii cu vârste cuprinse între 4 și 16 ani, recrutați din școlile primare și secundare din Brisbane și Sydney, Australia. În general, au participat minorități din familiile asiatice,

indiene, semite și din insulele Pacificului. Limba engleză a fost o limbă vorbită de 83% dintre participanți.

Unul dintre instrumentele utilizate în acest studiu a fost Griffith Empathy Measure, care a fost adaptat indexului de empatie. Participanții au primit anumite afirmații, în raport cu care era necesar să se exprime pe o scală de la 1- total dezacord la 5 - total acord. Printre afirmațiile menționate se numără și „copilul meu se supără când văd că un animal este rănit” sau „copilul meu se întristează când alt copil plânge”.

Pentru observarea independentă a comportamentului copiilor, a fost utilizat următorul experiment. În grupuri de câte trei, copiii au fost invitați să se joace într-un mod mai special cu un șoarece. Activitățile au fost monitorizate, iar filmulețele au servit drept confirmare sau nu a stărilor emoționale pe care cercetătorii le așteptau.

Un alt instrument implicat în acest studiu a fost „The interpersonal response task”, care a luat forma unui joc, în cadrul căruia copiii primeau recompense. Participanții luau parte la un joc pe calculator în care trebuiau să arunce mingea împotriva a doi jucători. Sarcina este aceea de a decide căror jucători să le ofere mingea. Copiilor li se spunea că vor acumula puncte pe parcursul jocului, după aruncarea mingii către un alt concurent, care îi va arăta un sentiment. În blocul unu, un jucător are o față zâmbitoare când mingea îi este aruncată, iar în cealaltă parte, un jucător emană tristețe și devine din ce în ce mai tulburat ori de câte ori mingea nu îi este aruncată. Scopul acestui joc este de a examina comportamentul copiilor pentru observarea sensibilității și a reacțiilor lor la tristețe și fericire.

Rezultatele au arătat faptul că primul instrument utilizat de către părinți (GEM), corela cu autoevaluarea empatiei. Scorurile de empatie au fost asociate cu acel comportament al copilului care devine din ce în ce mai stresat pentru a înmâna mingea și celui care este trist. Timpii de reacție au fost și ei atent analizați și corelați cu empatia totală și afectivă, dar nu cu empatia cognitivă.

Metodologia cercetării

Designul cercetării și variabilelor avute în vedere

Designul cercetării din cadrul acestui studiu este unul cantitativ, cvasi-experimental. Acest experiment are la bază atât un pretest, cât și un posttest, aplicate grupului experimental și grupului control. Variabila independentă a fost reprezentată de basmele clasice și basmele moderne, iar variabilele dependente au fost empatia emoțională (afectivă) și empatia cognitivă.

Ipotezele cercetării

Ipoteza 1. Grupul preșcolarilor implicat în activități bazate pe basme educative va avea un nivel ridicat de demonstrare a empatiei cognitive în comparație cu grupul la care nu s-au efectuat activități bazate pe basme.

Ipoteza 2. Grupul preșcolarilor care a participat la activități pe baza basmelor educative va avea un nivel mai scăzut de evitare a acțiunilor centrate pe empatia emoțională (afectivă), față de grupul la care nu s-au efectuat activități pe baza basmelor.

Participanți

În desfășurarea acestui cvasi-experiment au fost implicați 30 de participanți, respectiv preșcolari din grupa mare, dintre care 33.3% erau de gen feminin, iar 66.7% de gen masculin. Participanții au fost selectați din cadrul unei grădinițe private din Timișoara. Aceștia au fost împărțiți în grupul experimental și grupul control în mod aleatoriu, prin intermediul unor bilețele. Fiecare preșcolar a extras câte un bilețel dintr-un bol pe care erau inscripționate cifre de la 1 la 30. În funcție de numărul ales, aceștia au fost introduși fie în grupul experimental, fie în grupul control. Cei care au ales numere cuprinse între 1 și 15 au intrat în grupul experimental, cei care au ales numere cuprinse între 16 și 30 au intrat în grupul control. Din totalul de 30 de participanți, 70% au vârsta de 5 ani, iar 30% au vârsta de 4 ani.

Tabelul 1. *Date socio-demografice participanți (N=30), referitoare la gen*

Genul participanților	număr	%din total
feminin	10	33.3%
masculin	20	66.7%

Din tabelul 2.1, reiese faptul că 33.3% sunt de gen feminin, iar 66.7% sunt de gen masculin, respectiv, 10 preșcolari de genul feminin și 20 de preșcolari de gen masculin.

Tabelul nr. 2 *Date socio-demografice participanți (referitoare la vârsta participanților)*

Genul participanților	număr	%din total
4	9	30.0%
5	21	70.0%

Se observă din acest tabel faptul că participanții au vârste cuprinse între 4-5 ani, dintre care 9 preșcolari au 4 ani, acest scor reprezentând 30% din total, iar 21 de copii au vârsta de 5 ani, respectiv (70% din totalul participanților).

Instrumente de colectare a datelor

În cadrul acestui studiu a fost utilizat un instrument pentru măsurarea empatiei cognitive și afective, reprezentat de un chestionar, aplicat preșcolarilor în cadrul unor ședințe individuale.

Instrumentul, elaborat de Carolien Rieffe (2010), *Empathy Questionnaire for Children and Adolescents (EmQue-CA)*, este alcătuit din 18 itemi (10 aparțin dimensiunii *empatie emoțională/afectivă*, iar 8 aparțin dimensiunii *empatie cognitivă*). Fiecărui item i-au fost acordate cifre de la 1-3 (1 = niciodată, 2 = câteodată, 3 = întotdeauna). Pentru perceperea conștientă a itemilor, am introdus în dreptul fiecărei cifre câte un jeton, care avea în dreptul cifrei 1 o față tristă, în dreptul cifrei 2 o față cu un zâmbet modest, iar în dreptul cifrei 3, o față cu zâmbet larg.

- a) Dimensiunea „empatia emoțională”. Instrumentul pentru măsurarea acestei dimensiuni conține 10 itemi (de ex: „Când mama mea este fericit/ă, sunt și eu fericit/ă”). Consistența internă a acestei dimensiuni este $\alpha=0.807$.
- b) Dimensiunea „empatia cognitivă” este măsurată prin 8 itemi (de ex: Când un prieten plânge, înțeleg ce s-a întâmplat”). Consistența internă măsurată în cadrul acestei dimensiuni este $\alpha=0.726$.

Procedura de colectare a datelor

Înainte de a începe selectarea participanților am cerut acordul părinților pentru implicarea preșcolarilor în activități. Fiecare părinte a semnat în dreptul numelui acordul privind colectarea datelor. Totodată, au fost rugați ca, în cazul în care preșcolarul nu poate ajunge la activitățile propuse, să anunțe din timp, iar, dacă e cazul, se va realiza o întâlnire online. În acest fel, am încurajat participarea tuturor la activități.

Pe parcursul a 4 săptămâni, de câte două ori pe săptămână, au avut loc întâlniri cu preșcolarii. Timpul alocat fiecărei activități care se desfășura prin intermediul basmelor fost de aproximativ 45 de minute. Chestionarele au fost tipărite și pregătite pentru ședințele individuale, atât din pretest, cât și din posttest. Toți participanții (N=30) au fost prezenți fizic în cadrul primei ședințe, unde am împărțit colectivul în mod aleatoriu în grupul de control și grupul experimental. În decursul acelei zile au avut loc și primele ședințe individuale de colectare a datelor din pretest. Timpul estimativ alocat fiecărui participant pentru ședința individuală în care se completa chestionarul cu cei 18 itemi, a fost de 20 de minute per participant. Pretestul a fost colectat în 3 zile consecutive de la toți participanții în urma ședințelor individuale. Această activitate individuală a continuat și în etapa de colectare a datelor din posttest. Fiecare participant a avut inscripționat în dreptul numelui pe tabel codul pe care îl are, pentru a eficientiza procedura de colectare a datelor.

În ceea ce privește instructajul preșcolarilor pentru completarea chestionarelor, acesta a fost realizat individual. Preșcolarilor li s-au citit

întrebarea și răspunsurile, iar mai apoi aceștia au încercuit varianta care li se potrivea. Li s-a adus la cunoștință faptul că niciun răspuns nu este greșit, dimpotrivă, toate răspunsurile pe care ei le oferă sunt potrivite.

Activitățile au constat în prezentarea basmelor prin activități de tipul: lectura după imagini, lectura educatoarei, povestirea educatoarei, toate acestea culminând cu activități de joc de rol și imaginarea unui alt final sau a altui început al basmului. Prin intermediul acestor activități s-a încercat stimularea creativității și implicarea fiecărui participant în cadrul activității. Colectivul cvasi-experimentului a fost, în general, constant. Au existat puține abateri, acestea reprezentând 2 activități cu un colectiv de 10 participanți din 15, în care un singur preșcolar a intrat în sesiunea online realizată în paralel și 1 ședință cu 9 participanți din 15, în care niciun preșcolar nu a intrat în sesiunea online realizată în paralel.

În cadrul acestei cercetări, basmele utilizate ca mijloc de realizare a cvasi-experimentului au fost: „Melcul și balena” (D. Dobaldson), „Prietenii la bine și la greu” (M. Engler), „Lucia și toboganul de Crăciun”(Gilles Diederichs), „Aleodor Împărat” (P. Ispirescu), „Albă-ca-Zăpada”, „Istian Viteazul și Ileana Cosânzeana” (Simion Floarea Marian). Au fost valorificate și anumite capitole din „Erus și valea răbdării”, precum și „Erus și valea Generozității” de Alec Blenche. Basmele au fost alese în urma unei analize de conținut, pentru a răspunde scopului cercetării noastre, din categoria celor clasice și a celor moderne.

Activitățile s-au derulat realizând următorii pași: prezența colectivului (care a fost monitorizată în fiecare ședință, ținând în permanență legătura cu părinții, pentru a evita eventualele riscuri), activitatea de lectură a educatoarei, lectură după imagini sau povestirea educatoarei. În cadrul acestei etape a fost introdusă în cadrul unor activități și metoda repovestirii conținutului poveștii, pe baza unui plan verbal dat. Accentul a fost pus pe acțiunea empatică din povești, întărind ideea și revenind asupra ei, dacă este cazul. Ultimul pas a fost reprezentat de jocul de rol, cu scopul transpunerii informațiilor noi dobândite, în cadrul acțiunilor și informațiilor existente.

Spre exemplu, în cadrul basmului clasic „Albă-ca-Zăpada”, accentul cade asupra modului în care piticii au înțeles tristețea din sufletul fetei,

ajutând-o cu sfaturi pentru a se feri de mama vitregă, fără a aștepta nimic în schimb. În aceeași manieră, în basmul modern „Lucia și toboganul de Crăciun” (Gillesc Diederichs), accentul cade pe sentimentele trăite de Lucia, înainte de a avea toboganul și înainte de a-l împărți cu copiii și sentimentele trăite de aceasta în momentul în care împarte toboganul cu ceilalți copii pe care îi vede triști la gard. În acest caz, și Lucia observă tristețea din sufletul copiilor ce privesc de la gard spre toboganul ei și decide să le permită și lor să se dea pe tobogan, chiar dacă ea este bolnavă și nu se poate folosi de el. Lucia empatizează fără să realizeze, iar în cadrul activității noastre se descoperă această atitudine, prin evidențierea comportamentului acesteia și a replicilor sale. Deoarece colectivul a fost unul constant, aproximativ $N = 15$ participanți per activitate, în cadrul activității de joc de rol preșcolarii au selectat din bol câte un număr. În funcție de numărul extras și, totodată, în funcție de numărul personajelor, aceștia erau asociați cu un personaj aleatoriu. Restul participanților care au extras un număr mai mare decât numărul personajelor urmăreau respectarea evenimentelor principale prezentate sub forma unor tablouri. Preșcolarul care a observat activitatea în timp real din mediul online, a avut rol de povestitor, urmând ca și acesta să respecte evenimentele principale.

Descrierea activităților

Toate cele opt basme au fost prezentate colectivului de preșcolari de la grupa mare care făceau parte din grupul experimental. Am inițiat această cercetare, prin basmul intitulat „Albă-ca-Zăpada și cei șapte pitici”, scris de Frații Grimm.

Selectarea acestui basm a avut loc în urma observării atente a conținutului acestuia, sub aspectul dimensiunii morale, mai exact observând implicațiile acțiunilor și replicilor personajelor asupra empatiei cognitive și afective. Datorită prezenței acestora în basm, am hotărât să integrăm în studiul prezent acest basm. Am pregătit de fiecare dată două variante de derulare a activității, fiind pregătită atât pentru colectivul din mediul online, cât și pentru colectivul aflat față în față, având obiective separate.

Pentru colectivul de la sala de grupă, obiectivele au fost:

- să identifice personajele;
- să extragă minimum 3 calități morale ale unui personaj;
- să precizeze minimum 2 caracteristici fizice ale unui personaj;
- să identifice minimum 5 acțiuni din cele 9 prezentate în tablourile afișate;
- să folosească intonația potrivită în timpul dramatizării;
- să respecte șirul evenimentelor principale întâlnite în basm;
- să indice minimum o caracteristică fizică a unui coleg;
- să menționeze trăsătură o calitate morală a mamei vitrege.

Pentru preșcolarii din mediul online

- să răspundă la minimum o întrebare din două;
 - (Î1. Care a fost evenimentul din basm care ți-a plăcut foarte mult? De ce?
 - Î2. Care a fost evenimentul din basm care ți-a displicut în totalitate? De ce?)
- să completeze oral grila tipizată;
- să precizeze respectarea regulilor de către colegi;
- să exprime opinii proprii cu privire la acțiunile mamei vitrege;
- să indice minimum o calitate morală a personajului Albă-ca-Zăpada;
- să menționeze minimum o caracteristică fizică a unui coleg.

Obiective comune

- să exprime în cuvinte proprii opinia lor cu privire atât la acțiunile negative realizate de personaje, cât și la cele pozitive realizate;
- să prezinte oral o idee despre ce ar putea face/schimba ei ca mama vitregă pentru a nu o mai urî pe Albă-ca-Zăpada.

Mijloace didactice

Pentru realizarea acestei activități a fost nevoie de: recuzită utilizată în momentul dramatizării, laptop pentru a observa copiii din mediul online,

tablouri cu evenimentele principale ale basmului, grila tipizată care conține 3 itemi și care s-a realizat oral de către preșcolarul aflat online (ex 1. Colegii tăi au avut mimica asemănătoare cu cea a personajelor 2. Dar vocea ? 3. Cine crezi că s-a descurcat cel mai bine?), cartea cu basmul „Albă-ca-Zăpada și cei șapte pitici”, scrisă de Frații Grimm, videoproiector pentru ca acei colegi prezenți să observe colegii din mediul online și pentru a exista o interacțiune dintre aceștia.

Metode: conversația, explicația, problematizarea, dramatizarea

Desfășurarea activității:

(2min) Se realizează o scurtă prezență, apoi au loc câteva confesiuni și se pune accentul pe starea lor emoțională din momentul actual (*Cum vă simțiți astăzi? De ce? Cum credeți că vă veți simți după ce terminăm activitatea?*) În același timp, mă asigur că preșcolarii din mediul online au o conexiune potrivită la internet și că îi putem auzi și vedea cu ajutorul videoproiectorului. Toate acestea, pentru a favoriza dialogul dintre preșcolari.

(2min) Are loc **captarea atenției** prin ghicitoarea „Basmul este minunat. Toți îl veți îndrăgi, are nume de culoare și te-ndeamnă la o bulgăreală mare.” Se oferă indiciile pentru deslușirea ghicitorii. (R. Albă-ca-Zăpada)

(1min) Are loc **prezentarea obiectivelor**. Dragi copii, astăzi vom asculta cu mare atenție basmul „Albă-ca-Zăpada și cei șapte pitici”, scrisă de Frații Grimm. Ne vom pune în pielea personajelor, adică ne vom transforma în câteva personaje și vom face exact aceleași acțiuni petrecute în basm, apoi vom încerca să explicăm ce am putea face noi ca unele dintre lucruri să nu se mai petreacă. Vă voi oferi sprijinul de care aveți nevoie și vă voi fi alături, urmărindu-vă pașii de aproape.

(20min) Are loc **desfășurarea activității**. Fiecare preșcolar se așază în semicerc pe podea. Se explică cuvintele noi, în cadrul unei conversații tematice care anticipează conținutul basmului (ex: îndată = de grabă, rapid, numaidecât; calități morale = însușiri, caracteristici

sufletești). Următorul pas este reprezentat de *povestirea educatoarei*. Se prezintă titlul și autorul, apoi se expune conținutul într-un mod clar și expresiv. Povestirea a alternat cu discuții scurte pe baza unor întrebări pentru a mă asigura că preșcolarii sunt receptivi și înțeleg conținutul. În timpul povestirii, expun preșcolarilor tablourile cu imaginile principale. Preșcolarii sunt sprijiniți în identificarea personajelor și le sunt oferite sarcinile. 4-5 preșcolari vor menționa 3 calități morale ale unui personaj la alegere. Alți 4-5 menționează caracteristicile fizice ale unui personaj la alegere. Se numesc 2 preșcolari care vor prezenta pe rând (în fața sălii), momentele principale, recunoscând tablourile afișate. Au loc discuții pe baza acestora. În permanență se păstrează legătura și cu preșcolarii din mediul online. Cei din mediul online au acum sarcina de a menționa cel puțin o calitate morală a personajului Albă-ca-Zăpada.

(3min) Are loc o scurtă pauză de hidratare și de împărtășit povești, timp în care se observă și se discută cu preșcolarii din mediul online. Le este prezentat faptul că au posibilitatea să rămână până la finalul activității sau să iasă acum din întâlnire.

(15min) Dintr-un bol se extrage câte un număr (care este corespondentul chestionarelor), fiind 11 personaje, cei care extrag bilețele cu cifre cuprinse între 1-11 vor reprezenta un anumit personaj. Se repetă întreaga scenetă a basmului. Cei care nu participă la scenetă vor urmări îndeaproape dacă preșcolarii implicați în scenetă respectă evenimentele principale.

Aceștia vor primi o fișă care conține un tabel cu exact aceleași imagini prezentate ca fiind evenimente principale, urmând să încercuiască etapele pe care ei le consideră îndeplinite.

Evenimentele principale sunt:

1. Mama vitregă privește în oglindă și observă că Albă-ca-Zăpada este cea mai frumoasă.

2. Mama vitregă îi dă poruncă vânătorului să îi ia suflarea fiicei sale, dar acesta nu ascultă porunca.
3. Fetița găsește în pădure căsuța celor 7 pitici.
4. Mama vitregă, printr-o magie, ia chipul unei vrăjitoare și dorește să o omoare pe fetiță, dar piticii o salvează (*empatizând cu ea*).
5. Mama vitregă nu izbuteste să încerce a o omori și a doua oară cu un pieptene otrăvit, dar cei 7 pitici sunt alături de ea empatizând și salvându-i viața, apoi oferindu-i sfaturi.
6. Albă-ca-Zăpada cade fără suflare din cauza mărului otrăvit oferit de vrăjitoare.
7. Cei 7 pitici plâng lângă sicriul de cleștar al fetei, unde un prinț o vede.
8. Fetei îi iese bucata de măr otrăvit din gât datorită zdruncinăturii.
9. Fata albă ca spuma laptelui și fiul de crai au făcut o nuntă mare.

(6min) Se schimbă opinii cu referire la acțiunile negative, dar și pozitive din basm. „Ce ați face voi pentru a evita conflictul dintre mama vitregă și fată?”, „Cui ați cere ajutorul? „De ce?”.

(1min) Se felicită întreg colectivul pentru seriozitatea și devotamentul de care au dat dovadă, apoi li se oferă prima bulină de participare, cei aflați în mediul online urmând să le primească în decursul zilei următoare când vor ajunge fizic la grădiniță.

Celelalte activități sunt descrise, pe scurt, în **ANEXĂ**.

Rezultate

Prezentarea rezultatelor descriptive

Tabelul 3. Rezultatele obținute la pretest și posttest pe cele două dimensiuni

Variabilă	Grup	N	M	SD	SE
Empatia afectivă (pretest)	Control	15	1.928	1.928	0.032
	Experimental	15	1.939	0.183	0.047
Empatia afectivă (posttest)	Control	15	2.146	0.052	0.013
	Experimental	15	2.436	0.229	0.059

În tabelul 3, sunt prezentate date colectate din pretest și posttest, prin care se observă faptul că, în cadrul pretestului, grupul control avea $M = 1.928$, iar grupul experimental $M = 1.939$, iar abaterea standard a scorului în cadrul grupului control a fost $SD = 0.125$, pe când la grupul experimental $SD = 0.183$. Pentru valoarea erorii standard a mediei scorului, în cadrul grupului control $SE = 0.032$, iar în cadrul grupului experimental $SE = 0.047$. Dacă aceste rezultate au fost înregistrate în cadrul pretestului, pentru posttest datele au înregistrat valori crescute pentru ambele grupuri, atât pentru grupul experimental, cât și pentru cel de control, obținând media scorului în jurul cifrei 2.000, respectiv, grupul control $M = 2.146$, iar grupul experimental $M = 2.463$. Astfel, este ușor de remarcat faptul că, în urma rezultatelor obținute prin analiza comparativă a scorurilor, ipotezele au fost confirmate, iar grupul experimental a înregistrat date mai mari în comparație cu scorurile obținute de către grupul control.

***Tabelul nr. 4.** Rezultatele obținute la pretest și posttest în privința empatiei cognitive*

Variabilă	Grup	N	M	SD	SE
Empatia cognitivă (pretest)	Control		15	1.778	0.151
	Experimental	15	1.747	0.283	0.073
Empatia cognitivă (posttest)	Control	15	2.141	0.066	0.017
	Experimental	15	2.436	0.298	0.077

În tabelul nr. 4, sunt prezentate date colectate din pretest și posttest, prin care se observă faptul că, în cadrul pretestului, grupul control avea $M = 1.778$, iar grupul experimental $M = 1.747$, iar abaterea standard a scorului în cadrul grupului control a fost $SD = 0.151$, pe când la grupul experimental $SD = 0.283$. Pentru valoarea erorii standard a mediei scorului, în cadrul grupului control $SE = 0.039$, iar în cadrul grupului experimental $SE = 0.073$. Dacă aceste rezultate au fost înregistrate în cadrul pretestului, pentru posttest datele au înregistrat valori crescute, pentru ambele grupuri, atât pentru grupul experimental, cât și pentru cel de control, obținând media scorului în jurul cifrei 2.000, respectiv, grupul control $M = 2.141$, iar grupul experimental $M = 2.436$. Astfel, este ușor de remarcat faptul că, în urma rezultatelor obținute prin analiza comparativă a scorurilor, ipotezele au fost confirmate, iar

grupul experimental a înregistrat date mai mari în comparație cu scorurile obținute de către grupul control.

Prezentarea rezultatelor în raport cu ipotezele

Tabelul nr. 5. Rezultatele testului T pentru dimensiunea 1, empatia cognitivă

Variabilă	Grup				T	p	d
	Control (N = 15)		Experimental (N = 15)				
	M	AS	M	AS			
Empatia cognitivă	2.146	0.052	2.463	0.229	-5.218	<.001	-1.905

*N = numărul participanților în cadrul experimentului, AS = abaterea standard, M = medie, T = Valoarea testului statistic, p = prag de semnificație, d = mărimea efectului.

Ipoteza1. Grupul preșcolarilor implicat în activități bazate pe basme educative, va avea un nivel ridicat de demonstrare a empatiei cognitive în comparație cu grupul la care nu s-au efectuat activități bazate pe basme.

Pentru a verifica dacă preșcolarii care au fost implicați în activități bazate pe basme educative prezintă un nivel mai ridicat de empatie cognitivă, am utilizat metoda testului T, analizând diferențele dintre grupul experimental și grupul control. Analiza statistică arată că, în urma intervenției, grupul preșcolarilor cu care s-a desfășurat activități bazate pe basme educative (N = 15; M = 2.463; AS = 0.229) dă dovadă de un nivel mai ridicat de demonstrare a empatiei cognitive în comparație cu grupul de control (N = 15; M = 2.146; AS = 0.052). Aceste diferențe sunt semnificative din punct de vedere statistic $t = -5.218$, $p < 0.001$, cu o mărime a efectului mare Cohen $d = -1.905$. Așadar, ipoteza este susținută.

Tabelul nr. 6. Rezultatele testului T pentru dimensiunea cu numărul 2, empatia emoțională (afectivă)

Variabilă	Grup				T	p	d
	Control		Experimental				
	(N = 15)		(N = 15)				
	M	AS	M	AS			
Empatia emoțională	2.141	0.066	2.436	0.298	-3.744	<.001	-1.367

Ipoteza 2. Grupul preșcolarilor care a participat la activități pe baza basmelor educative va avea un nivel mai scăzut de evitare a acțiunilor centrate pe empatia emoțională (afectivă), față de grupul la care nu s-au efectuat activități pe baza basmelor.

Pentru a verifica dacă preșcolarii cu care s-au desfășurat activități bazate pe basme educative prezintă un nivel mai scăzut de evitare a acțiunilor centrate pe empatia emoțională, am utilizat metoda pretest-post test. În tabelul cu numărul 6 este prezentată analiza statistică ce arată că în urma intervenției, grupul preșcolarilor cărora implicați în activități bazate pe basme educative ($N = 15$; $M = 2.436$; $AS = 0.298$) dă dovadă de un nivel mai ridicat de implicare decât grupul de control ($N = 15$; $M = .2.141$; $AS = .0.066$). Aceste diferențe sunt semnificative din punct de vedere statistic $t = -3.744$, $p < .001$, cu o mărime a efectului foarte mare $Cohen\ d = 1.367$.

Discuții

Scopul cercetării și prezentarea rezultatelor principale

Ținta acestei cercetări a fost valorificarea valențelor educative prin intermediul basmelor clasice și al basmelor moderne. Dintre valențele educative, în cadrul acestei cercetări s-au implicat două dimensiuni dintre cele patru ale empatiei: **empatia cognitivă**, care se referă la identificarea sentimentelor trăite de către cei din jurul nostru în timpul unei interacțiuni dintre doi interlocutori și, totodată, înțelegerea și descoperirea factorului, fără a simți neapărat aceeași stare emoțională; **empatia emoțională** (afectivă), care se referă la împărtășirea unei stări emoționale asemănătoare cu cea a interlocutorului. În urma analizei comparative a datelor pentru dimensiunea *empatie emoțională* (afectivă), dar și pentru dimensiunea *empatie cognitivă*, variabila independentă (basmul) a reprezentat factorul datorită căruia scorurile au fost în creștere. Astfel, prin intermediul basmului clasic și modern, preșcolarii au devenit mai empatici.

Interpretarea rezultatelor și încadrarea lor în literatura de specialitate

Valențele educative pot fi studiate în strânsă legătură cu basmele, atât cu cele clasice, cât și cu cele moderne. Această ipoteză este susținută în mare măsură și în studiul „The effects of stories and narratives on children's oral expression”. Valența urmărită în cercetarea actuală a fost empatia, cu dimensiunea *empatie cognitivă*, respectiv *empatie afectivă*. Empatia este dezvoltată și antrenată dacă este susținută și în familie, acest fapt este demonstrat în studiul intitulat „A Measure of Cognitive and Affective Empathy in Children Using Parent Ratings”. Un alt studiu care validează faptul că prin intermediul literaturii pentru copii se dezvoltă valențele educative este intitulat „The development of linguistic creativity through stories”. Rezultatele studiului nostru sunt reprezentative și în acord cu cele semnalate în literatura de specialitate.

Implicații teoretice/și sau practice

Acest studiu oferă modalități de dezvoltare a valențelor educative prin intermediul basmelor; datorită rezultatelor care confirmă ipotezele, putem spune că lucrarea de față poate servi învățământului preșcolar ca model de organizare a activităților în care sunt utilizate basme cu scopul dezvoltării anumitor aspecte comportamentale și socio-afective. Pot fi utilizate atât activități în mediul online, cât și activități față în față.

De asemenea, și relația cu părinții poate influența dezvoltarea valențelor educative, de aceea este important ca unitatea de învățământ să păstreze în permanență legătura cu mediul familial copilului.

Totodată, participanții la acest studiu au dat dovadă de o exprimare complexă și dinamică atunci când utilizau recuzita (peruci, ochelari de soare, pălării), dar este recomandat ca în cazul dramatizărilor, fiecare preșcolar să dețină măcar un element din recuzită. Această afirmație este susținută și de Bacchilega, ficțiunea și „evenimentele basmului sunt înțelese atunci când copilul este implicat activ prin diferite mijloace” (Bacchilega, 2013, p.155).

Pe de altă parte, am constatat că este important ca preșcolarii să aibă în mijlocul activității o pauză, în care să se discute lucrurile dorite de ei

(adesea discutau și se distrau pe baza recuzitei). În acest fel, preșcolarii vor cunoaște și vor aștepta etapa de pauză pentru a-și împărtăși trăirile și gândurile. De asemenea, prin această pauză se facilitează procesul instructiv-educativ, evitând dezbaterea subiectelor pe alte subiecte în interiorul activităților dedicate basmelor.

Limitele cercetării și sugestii viitoare de cercetare

Una dintre limitele studiului a avut la bază numărul de participanți, deoarece rezultatele obținute au fost foarte apropiate. Pentru evidențierea rezultatelor este important ca numărul participanților să fie mai mare.

O altă limită a acestui studiu a fost reprezentată de faptul că o parte din colectivul grupului control a participat la sesiuni de consiliere prin intermediul basmelor terapeutice. Este posibil ca din pricina acestui fapt, unii preșcolari din grupul control să fi înregistrat scoruri în creștere. Ca urmare a acestui fapt, recomandăm ca, pe viitor, în timpul măsurării să nu existe alți factori care pot produce aceleași modificări pe care și studiul de față le așteaptă.

O altă limită a acestui studiu a fost generată de faptul că participanții de genul masculin și feminin nu au fost într-un număr relativ egal, dimpotrivă, participanții de genul masculin au fost prezenți într-un număr mai mare. De aceea, în acest studiu nu au fost făcute comparații între rezultatele obținute de către cele două genuri. Prin urmare, recomandăm ca pe viitor participanții să fie selectați într-o proporție relativ egală.

Concluzii

Este un fapt cunoscut acela că basmul reprezintă modalitatea prin care putem expune anumite întâmplări, cu scopul dezvoltării unor factori slab dezvoltați sau deloc dezvoltați în cazul copiilor. Preșcolarii se identifică cu personajele din basm, chiar dacă nu prin intermediul calităților morale sau fizice deoarece aceștia recunosc inițial acțiunea pe care personajele o realizează. Așadar, este important ca, pentru dezvoltarea valențelor

educative, primul pas care trebuie inițiat să fie acela de a ne orienta atenția asupra selectării basmelor. Acțiunea și intriga basmului trebuie să fie ușor de reperat de către preșcolari. Prin intermediul acestui studiu, au fost confirmate cele două ipoteze cu privire la dezvoltarea empatiei (empatia cognitivă și afectivă). În concluzie, pentru a dezvolta valențele educative de la o vârstă fragedă este nevoie de prezența basmelor în viața preșcolarului. Acestea pot servi cu încredere drept un ajutor în dezvoltarea valorilor morale și a comportamentelor pozitive.

Bibliografie

Cărți:

1. Arlati, V. (2018). *Emoții în povești*. Editura LIZUKA EDUCATIV.
2. Bacchilega, C. (2013). *Fairy tales transformed? Twenty-first-century adaptations and the politics of wonder*. Detroit: Editura Wayne State University Press.
3. Bettelheim, B., & Fleșeru, T. (2017). *Psihanaliza basmelor*. Editura Univers.
4. Blenche, A. (2020). *Erus și valea răbdării*. București: Editura Univers.
5. Bodiștean, F. (2007). *Literatura pentru copii și tineret dincolo de story*. Cluj-Napoca: Editura CASA CARȚII DE ȘTIINȚĂ.
6. Boloț, A. (2016). *Textul literar. Strategii și metode eficiente de consolidare a valorilor etice în școală*, Bacău: Editura Rovimed Publishers.
7. Calinescu, G. (1965). *Estetica basmului*. București: Editura pentru literatură.
8. Crăciun, C. (2018). *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. Deva: Editura Emia.
9. Diederichs, G. (2017). *A fost odată...24 de povești terapeutice*. Chișinău: Editura Litera.
10. Donaldson, J., & Scheffler, A. (2019). *Melcul și balena*. Editura: CARTEA COPIILOR.
11. Dumitrana, M. (1999). *Educarea limbajului în învățământul preșcolar. vol. I Comunicarea orală*. București: Editura Compania.
12. Goia, V. (2008). *Literatura pentru copii și tineret*. (Pentru institutori, învățători și educatoare). Cluj-Napoca: Editura Dacia.
13. Ispirescu, P. (2015). *Aleodor Împărat*. Chișinău: Editura Litera.
14. Ispirescu, P., & Vancea, V. (1981). *Basmele românilor*. București: Editura Minerva.

15. Molan, V. (2016). *Didactica disciplinelor „comunicare în limba română” și „limba și literatura română” din învățământul primar*. București: Editura MINIPED.
16. Molan, V. (2017). *Didactica domeniului „Limba și comunicare” din învățământul preșcolar*. București: Editura MINIPED.
17. Pamfil, A. (2016). *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare, ediția a II-a*, București: Editura Art.
18. Simion, F. (2010). *Basmele Românilor*. București: Editura Curtea Veche.
19. Warner, M. (2014). *Once upon a time: A short history of fairy tale*. Oxford: Editura OUP Oxford.
20. Williamson, J. (2015). *Evolution of Modern Fantasy*. New York: Palgrave Macmillan.

Articole:

1. Cuff, B. M., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion review*, 8(2), 144-153.
2. Dadds, M. R., Hunter, K., Hawes, D. J., Frost, A. D., Vassallo, S., Bunn, P., ...& El Masry, Y. (2008). A measure of cognitive and affective empathy in children using parent ratings. *Child psychiatry and human development*, 39(2), 111-122.
3. Golubițchi, S., & Postica, L. (2020). Rolul poveștilor în formarea valorilor morale a preșcolarilor. *Calitate în educație-imperativ al societății contemporane* (Vol. 1, pp. 286-290).
4. Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early childhood education journal*, 32(3), 157-163.
5. Niec, L. N., & Russ, S. W. (2002). Children's internal representations, empathy and fantasy play: A validity study of the SCORS-Q. *Psychological Assessment*, 14(3), 331.
6. Overgaauw, S., Rieffe, C., Broekhof, E., Crone, E. A., & Güroğlu, B. (2017). Assessing empathy across childhood and adolescence: Validation of the Empathy Questionnaire for Children and Adolescents (EmQue-CA). *Frontiers in psychology*, 8, 870.
7. Rieffe, C., Ketelaar, L., & Wiefferink, C.H. (2010). Assessing empathy in young children; construction and validation of an empathy questionnaire (EmQue). *Personality and Individual Differences*, 49, 362-367.
8. Turchina, T. (2010). Rolul basmelor și poveștilor în formarea conștiinței morale la copii. *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională*, 61(3), 23-26.

Anexă

Descriere succintă activități

A doua activitate: „Lucia și toboganul de Crăciun” (Gilles Diederichs)

Am selectat acest basm deoarece am observat prezența evenimentelor care demonstrează acțiuni ce implică manifestarea empatiei. Spre exemplu: momentul în care Lucia observă tristețea din sufletul copiilor care stau la poartă și care își doresc să se joace pe tobogan. În acele clipe, Lucia se simte și ea tristă, apoi îi vine ideea de a o trimite pe mama ei să întâmpine copiii. După acest eveniment, copiii sunt fericiți și zâmbitori, așa apare și Lucia de la fereastră.

A treia activitate „Aleodor Împărat” (Petre Ispirescu)

Am selectat acest basm, deoarece acțiunile involuntare ale lui Aleodor pot fi valorificate cu scopul dezvoltării empatiei. Spre exemplu, atunci când a observat știuca, dorind să o mănânce, deoarece era lihnit de foame, a observat tristețea din sufletul ei și a înțeles de ce era tristă, apoi știuca l-a rugat să îi cruțe viața și așa a și făcut. Așa s-a întâmplat și cu cioara, până a observat că are anima rănită și că e tristă, apoi a ajutat-o și a empatizat cu ea.

A patra activitate „Prietenii la bine și la greu” (M. Engler)

Am selectat acest basm deoarece am observat acțiuni ale personajelor care empatizau între ele. Spre exemplu, momentul în care iepurașul este bolnav și trist, iar prietenii acestuia sunt la joacă. Ariciul nu își poate lua gândul de la iepuraș pentru că știe că este singur și bolnav, așa că pleacă de la joacă și se duce la casa iepurașului. Ariciul se simte tot mai vinovat că a plecat și l-a lăsat singur, apoi îi vine ideea de a forma o echipă în care fiecare prieten va sta câteva minute cu iepurașul, timp în care ceilalți sunt la joacă.

A cincea activitate și a șasea, le-am selectat din câteva capitole ale basmelor „Erus și Valea Generozității” și „Erus și Valea Răbdării”, de Alec Blenche.

Am selectat aceste basme deoarece ele prezintă aventurile unui personaj caracterizat drept „năzdrăvan” și care purcede pe drumul maturității. Văile prin care acesta trece reprezintă calitățile pe care el urmează să le dobândească, spre exemplu „răbdarea” și „generozitatea”. Pe lângă aceste calități, el va cunoaște și sentimentele de empatie față de prietenii, oferindu-le obiectele de care au neapărată nevoie pentru a putea merge toți împreună mai departe, ca o echipă.

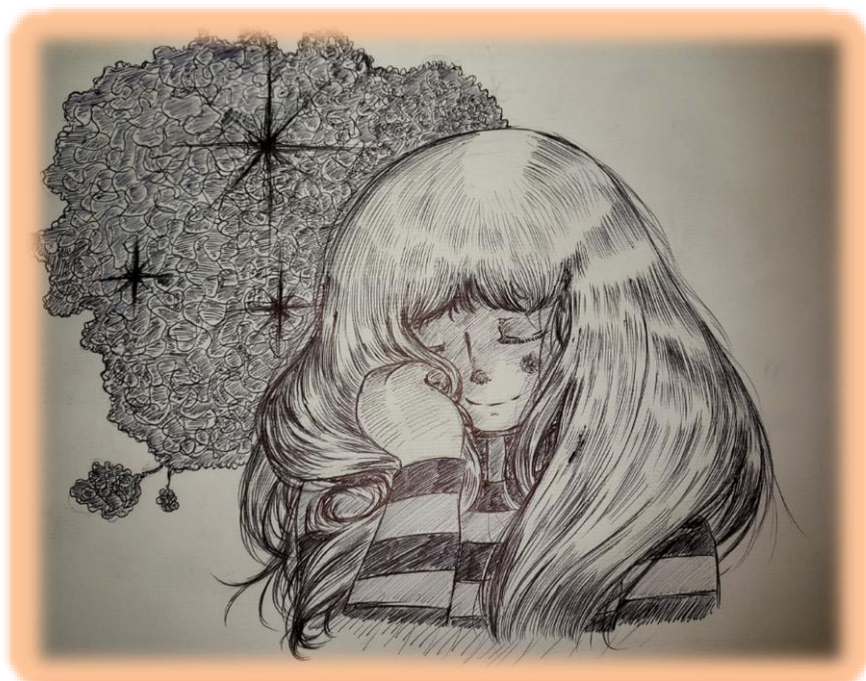
A șaptea activitate am conceput-o în jurul basmului „Melcul și Balena” (D. Dobaldson). Am selectat această activitate deoarece am sesizat prezența acțiunilor ce dezvoltă empatia. Spre *exemplu*, atunci când balena rămâne la mal din cauza mării, iar melcul simte în tristețea și, cu o dâră de „bale”, încearcă să o salveze, chemând ajutoare.

A opta activitate am realizat-o în jurul basmului „Istian viteazul și Ileana Cosânzeana” (Simion Floarea Marian). Din cadrul acestui basm am selectat doar paginile 202-206, deoarece aici se observa modul în care fata împăratului empatiza cu tatăl său. Văzându-l că plânge și înțelegând cauza, a încercat să îl ajute și să pornească spre împăratul vecin.

În finalul activității cu numărul 8, am făcut un rezumat al întâmplărilor întâlnite de noi în basme, punând accentul pe empatie.

Impactul activităților de povestire asupra dezvoltării creativității lingvistice a preșcolarilor

FLAVIA BUTAȘ



Abstract. Se consideră că etapa preșcolară este propice pentru dezvoltarea limbajului, având în vedere flexibilitatea gândirii copilului preșcolar. Metodele curente folosite în acest sens sunt multiple, însă această cercetare a vizat două dintre ele: povestirea educatoarei și storyline. Astfel, obiectivul principal al acestei cercetări a fost să investigheze impactul activităților de povestire, precedent menționate, asupra dezvoltării creativității lingvistice a preșcolarilor cu vârste cuprinse între 4 și 6 ani, din România. Cercetarea de natură experimentală s-a realizat pe un eșantion de 24 de preșcolari din județele Timiș și Hunedoara. Acest eșantion a fost împărțit în grupul de control, grup cu care s-au desfășurat activități de povestirea educatoarei, și grupul experimental cu care s-au desfășurat activități de storyline. Procedura de colectare a datelor care exprimau nivelul creativității lingvistice a constatat într-un pre-test și un post-test, aplicate ambelor grupuri. Preșcolarii au fost încurajați să creeze povești, care au fost analizate apoi prin intermediul grilei de evaluare a creativității lingvistice, cu următoarele dimensiuni: structura semantică, complexitatea sintactică, lungimea poveștii, originalitatea și producerea neologismelor. Evoluții semnificative din punct de vedere statistic s-au obținut doar în cazul originalității, la grupul experimental, studiul de față confirmând eficiența metodelor tradiționale în dezvoltarea limbajului preșcolarilor, dar deschizând și perspectiva implementării noilor metode, validate în context internațional.

Cuvinte-cheie: *creativitate lingvistică, povestirea educatoarei, storyline, preșcolari.*

Introducere

Importanța preșcolarității asupra dezvoltării copilului este dovedită prin numeroase studii. Suportul pentru explicarea și înțelegerea *Curriculumului pentru educație timpurie* aprobat de către Ministerul Educației Naționale întărește, prin argumente, importanța acestei perioade pentru formarea unor abilități precursore care creează fundamentul succesului școlar ulterior: „Așa-numitele abilități precursore de matematică și limbaj au un rol important în acest context. Copiilor capabili să comunice și să-și împărtășească gândurile cu ceilalți, care au descoperit bucuria împărtășirii experiențelor, planurilor și descoperirilor lor, le este mai ușor să învețe să

citească și să scrie.” (p. 3) De asemenea, Okay & Kandir (2019) atrag atenția asupra importanței dezvoltării limbajului la vârsta preșcolară, susținând că dezvoltarea cât mai rapidă a competențelor lingvistice joacă un rol catalizator în dezvoltarea abilităților de gândire, dar și în capacitățile de investigare și analiză ale copilului.

Alegerea activităților de povestire pentru derularea acestui studiu nu a fost întâmplătoare. Povestirea este una dintre activitățile de educare a limbajului cele mai îndrăgite de copii, întrucât le satisface nevoia de cunoaștere și de afectivitate, le stimulează imaginația și constituie cadrul optim de comunicare (Cârlan & Calancea, 2020). La fel, Okay & Kandir (2019) susțin că aceste activități ajută la dezvoltarea abilităților de ascultare, imaginație, creativitate, dar contribuie și la dezvoltarea memoriei și a atitudinilor pozitive față de lectură. Rolul poveștilor este maximizat de Engel (1995) care argumentează că acei copii din viața cărora lipsesc poveștile, nu pot avea parte de o alfabetizare deplină. (apud Gnjatović, 2015) Pătrunderea în lumea fermecătoare a poveștilor produce o legătură între lumea interioară a copilului, cea psiho-emoțională, și realitatea imediată, pune bazele imaginii de sine, dar dezvoltă și strategii pentru rezolvarea viitoarelor probleme (Manea, 2021). Toate aceste argumente sunt susținute de numeroase studii care au demonstrat că activitățile de povestire sporesc imaginația copiilor (Raines & Isbell, 1994, apud Philips, 2000), sprijină și extind viața socială a acestora (Britsch, 1992, Philips, 2000), dezvoltă continuu abilitățile cognitive (Britsch, 1992, Nicolopoulou, Scales & Weintramb, 1994, Mallan, 1991), contribuie semnificativ la dezvoltarea tuturor aspectelor limbii (Cooper, Collins & Saxby, 1992, Mallan, 1991), reprezintă o punte eficientă către alfabetizarea timpurie (Bruner, 1986, Rosen, 1988, apud Philips 2000).

Povestirea educatoarei este o expunere orală a unei opere literare în proză, realizată de către educatoare. Această activitate se organizează cu întreaga grupă, ca activitate obligatorie sau în timpul jocurilor și activităților liber-alese cu toată grupa sau pe grupe mici de copii. (Balint, 2008) Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar stabilește o

structură clară a activității. Etapele activității de povestire sunt menționate după cum urmează (Balint, 2008, p. 18-19):

1. Organizarea activității, care cuprinde: asigurarea și organizarea cadrului adecvat povestirii, pregătirea și expunerea mijloacelor și materialelor didactice.

2. Desfășurarea activității, care este alcătuită din mai multe secvențe:

a) Introducerea în activitate, considerată o primă condiție a succesului povestirii, întrucât captarea atenției copiilor influențează în mod direct realizarea obiectivelor propuse. În funcție de vârsta copiilor și de complexitatea conținutului, metodele folosite pentru captarea atenției pot include: jucării, siluete, păpuși, marionete, tablouri, ilustrații pentru momentele reprezentative ale poveștii, un cadru din poveste etc.

b) Expunerea poveștii de către educatoare debutează prin anunțarea titlului și a autorului poveștii. Pentru a asigura motivația învățării și pentru a-i menține pe copii receptivi, expunerea conținutului trebuie să fie clară, accesibilă și, cel mai important, expresivă. Această expresivitate a expunerii poate fi obținută prin: modularea tonului vocii, schimbarea ritmului vorbirii, respectarea pauzelor logice, psihologice și gramaticale, modificarea intonației în funcție de conținut, mijloace intuitive și imitative adecvate și utilizarea materialelor didactice. Se recomandă ca expunerea poveștii să fie precedată de explicarea cuvintelor cheie, necunoscute, în cadrul unei conversații care anticipează conținutul textului literar și contextualizează învățarea.

De asemenea, expunerea poate alterna cu întrebări scurte, adresate copiilor, în scopul dinamizării activității și a menținerii atenției, dar și pentru a crea o stare emoțională specifică conținutului. Pe durata expunerii, este util ca educatoarea să arate copiilor ilustrații ce sugerează diferite momente ale poveștii, facilitând înțelegerea acesteia, să mănuiască marionete sau diferite siluete, păpuși sau să folosească orice alt mijloc care vine în ajutorul expunerii și înțelegerii textului literar.

3. Încheierea activității se axează pe fixarea conținutului poveștii. Acest moment se poate realiza prin: reținerea momentelor principale, fără însă a se transforma în repovestire, prin integrarea cunoștințelor noi în sistemul celor însușite anterior, prin mimarea unor gesturi și acțiuni reprezentative pentru unele personaje sau întâmplări sau prin redarea prin desen a unui personaj, a unui eveniment care i-a impresionat, prin integrarea cuvintelor noi în contexte sau jocuri didactice.

Storyline este o metodă didactică propusă de profesorii scoțieni de la Universitatea Strathclyde din Glasgow, Fred Rendell, Steve Bell and Sallie Harkness, în 1960. Aceasta folosește povestea pentru a oferi un context semnificativ învățării. (Letschert, 2006, apud Mitchell-Barrett, 2010) „Structura metodei storyline este alcătuită din elemente specifice poveștii, precum titlu, cadrul poveștii, episoade și intrigă. Unul dintre aspectele definitorii pentru această metodă este însuflețirea personajelor prin sentimente și percepții” (Mitchell-Barrett, 2010, p. 15-16). Combinarea elementului uman cu specificul metodei, utilizarea întrebărilor cheie și activitatea copiilor, face ca storyline să fie „o metodă flexibilă, care poate fi aplicată și adaptată” (Harkness, 1997, apud Mitchell-Barrett, 2010).

„Storyline este o metodă care implică copiii. Copiii sunt principalii creatori ai poveștii”, afirmă Smogorzewska (2013, p. 159). Totuși, și implicarea cadrului didactic este importantă. Cadrul didactic este acela care prezintă firul narativ, pe care copiii trebuie să îl dezvolte mai apoi. Pe baza a ceea ce copiii creează, cadrul didactic propune următoarea parte a poveștii, până când scopul principal este îndeplinit și copiii nu mai emit idei. Se crede că o poveste care este creată de copii, îi motivează să producă idei, să fie creativi, astfel încât devin implicați emoțional și intelectual în procesul învățării. (Bell & Harkness, 2006, apud Smogorzewska, 2011)

Termenul de **creativitate** își găsește originile în scrierile din Grecia și Roma Antică, etimologia acestuia conducându-ne spre latinescul *creare*, care semnifică „naștere, făurire, zămislire”. Interesul modern pentru creativitate în rândul educatorilor și psihologilor a fost manifestat pe la jumătatea secolului al XX-lea. Mai exact, în anul 1950, J.P. Guilford a exprimat nevoia de cercetare în domeniul creativității printr-un discurs adresat Asociației

Americane de Psihologie. (Treffinger, D. J. et alii., 2002) După ce psihologul american Gordon Willard Allport, în 1937, a introdus termenul și noțiunea generică de *creativitate*, acesta a fost preluat de majoritatea limbilor de circulație internațională. Având în vedere implicațiile pe care creativitatea le are în cadrul diferitelor domenii de activitate, de interes pentru această cercetare este domeniul creativității lingvistice la vârsta preșcolară. Creativitatea lingvistică este înțeleasă în două moduri. Primul mod face referire la aspectul general, la abilitatea de a utiliza limbajul pentru vorbire și productivitate în limbaj. Al doilea mod face referire la aspectul particular al creativității lingvistice, acela al noutății și originalității ideii. (Smogorzewska, 2014) „Aspectul creativității lingvistice pe care Chomsky îl menționează în 1968, potrivit produselor limbajului unei situații non-lingvistice, este o caracteristică a minții întrucât ea leagă limbajul cu reprezentările despre lume. Astfel, creativitatea lingvistică constă în relația dintre limbaj și cunoștințe despre lume, constă în co-funcționarea lor.” (Smogorzewska, 2011, p. 5)

Sinteza literaturii de specialitate

Beneficiile activităților de povestire asupra dezvoltării copiilor preșcolari sunt cunoscute și evidențiate în studii anterioare (Rana, 2014; Tin, 2013). Medlicott (2018, p. 12) afirma: „Poveștile sunt la fel ca mâncarea pentru copii, însă nu poți să forțezi copilul să mănânce. Poveștile trebuie spuse într-un mod care se adresează înțelegerii lor și care îi face să se bucure. Poveștile trebuie spuse în spiritul descoperirii, făcându-i să se simtă ca într-o aventură.”. Dezvoltarea copilului presupune multe aspecte, însă atenția se axează, în ultimul timp, pe dezvoltarea alfabetizării și pe pregătirea pentru școală, pe de o parte, și pe dezvoltarea artei și a creativității, pe de altă parte. (Gnjatović, 2015)

Un prim studiu care analizează dezvoltarea creativității lingvistice prin activitățile de povestire este realizat de Smogorzewska, în anul 2014, având titlul „Dezvoltarea creativității lingvistice a copiilor prin povestire - un studiu experimental”. Scopul acestui studiu a fost să testeze dacă cele trei

metode educaționale folosite, *storyline*, piramida asociațiilor și lectura educatoarei, sunt eficiente în dezvoltarea creativității limbajului. Planul cercetării cuprindea două grupuri experimentale, cu denumirea *storyline* și *piramida asociațiilor*, și un grup de control, *lectura*. Studiul s-a realizat în patru etape. Prima etapă a fost destinată pre-testului, fiecare copil fiind examinat individual, cerându-i-se să spună o poveste. A doua etapă a fost destinată implementării activităților specifice fiecărui grup. Primul grup a lucrat folosind metoda *storyline*, al doilea grup a lucrat folosind metoda *piramida asociațiilor*, iar al treilea grup a avut activități de lectura educatoarei. A treia și a patra etapă au fost destinate din nou întâlnirilor individuale cu copiii, în cadrul celor două post-teste, copiii fiind, încă o dată, solicitați să creeze câte o poveste.

În ceea ce privește colectarea datelor, autoarea a utilizat o scală de evaluare a creativității lingvistice, având șapte dimensiuni: structura semantică, coeziunea firului narativ, complexitatea câmpului narațiunii, lungimea poveștii, originalitatea poveștii, complexitatea sintactică și producerea neologismelor (menționăm că neologismele nu fac referire la accepțiunea lingvistică a termenului, ci la cuvintele inventate de către copii și integrate în povestire). În urma realizării experimentului, rezultatele au arătat că sunt modificări statistice importante între pre-test, post-test 1 și post-test 2, în cadrul tuturor grupurilor. Rezultatele studiului au dovedit că aceste metode educaționale sunt eficiente în dezvoltarea creativității lingvistice. Sugestiile pentru viitoarele studii fac referire doar la modul de desfășurare a activităților, atrăgând atenția înspre importanța activităților în care să fie activați și motivați elevii, nu profesorul.

Tot Smogorzewska, în 2019, derulează un studiu asemănător celui amintit. Acesta compară eficiența metodelor educaționale *storyline* și *piramida asociațiilor*, în dezvoltarea creativității lingvistice la copiii preșcolari. Metodologia de derulare a studiului este aceeași cu cea desfășurată în studiul anterior (2014), cu excepția testului „Operational Thinking Test”, care a fost rezolvat de către preșcolari după terminarea poveștii. Rezultatele au arătat că cele două metode comparate sunt eficiente în dezvoltarea creativității limbajului preșcolarilor. Acestea au fost asociate

cu schimbări pozitive, importante și asemănătoare în creativitatea limbajului preșcolarilor.

Un alt studiu reprezentativ pentru problematica cercetată a fost desfășurat de către Dragana Gnjatović, în 2015, și este intitulat „Poveștile în diferite domenii de dezvoltare a copilului”. Este un studiu calitativ, realizat în Suedia și analizează percepțiile profesorilor din învățământul preșcolar asupra poveștilor, în practica lor. Procedura de colectare a datelor a cuprins un interviu semistructurat, urmat de analizarea datelor prin observarea sensului. În urma analizării datelor, interpretarea acestora s-a realizat în conformitate cu literatura și cadrul teoretic existent. În ceea ce privește dezvoltarea limbajului prin povești, la vârsta preșcolară, cadrul teoretic al acestui studiu aduce câteva argumente preluate din literatura de specialitate. Nicolopoulou, McDowell și Brockmeyer (2006, apud Gnjatović, 2015) susțin importanța poveștilor în dezvoltarea literației, acestea având o importanță majoră în suportul oferit copiilor pentru conștientizarea potențialului simbolic al limbajului. Prin ascultarea și împărtășirea poveștilor, copiii sunt provocați să-și construiască imagini ale lumii reale și imaginare. Referitor la capacitatea copiilor de a-și însuși limbajul și citit-scrisul, Miller&Pennycuff (2008, apud Gnjatović, 2015) sunt de părere că pentru unii copii literația este o mare provocare. Astfel, ei consideră povestirea o bună metodă pentru dezvoltarea literației, datorită naturii interconectate a procesului implicat în povestire, citit și scriere. Rezultatele acestui studiu au arătat că profesorii percep poveștile ca fiind un instrument util în diferite domenii de dezvoltare a copilului. Aceștia au fost de părere că „Poveștile deschid drumul către o nouă lume a cuvintelor pe care copiii nu le aud în comunicarea zilnică. Prin ascultarea și spunerea poveștilor, copiii devin mai atenți la structura propoziției și la simbolurile care sunt folosite în povestire, în general.” (Gnjatović, 2015, p. 92)

Metodologia cercetării

Studiul de față își propune să testeze următoarele **ipoteze**:

- 1) Preșcolarii din grupul experimental vor utiliza structuri semantice mai complexe decât preșcolarii din grupul de control.
- 2) Preșcolarii din grupul experimental vor avea un nivel mai ridicat al complexității sintactice decât cei din grupul de control.
- 3) Preșcolarii din grupul experimental vor crea povești mai lungi decât preșcolarii din grupul de control.
- 4) Preșcolarii din grupul experimental vor avea un nivel mai ridicat al originalității decât preșcolarii din grupul de control.
- 5) Preșcolarii din grupul experimental vor avea un nivel mai ridicat al producerii de cuvinte noi decât preșcolarii din grupul de control.

Studiul propus se încadrează în paradigma cantitativă, folosind un design cvasi-experimental. Variabilele introduse în acest studiu au fost: variabila independentă, activitățile de povestire cu cele două dimensiuni ale sale (povestirea educatoarei și storyline), și variabila dependentă, creativitatea lingvistică cu dimensiunile sale (structura semantică, complexitatea sintactică, lungimea poveștii, originalitatea și producerea de cuvinte noi).

Populația vizată de acest studiu este constituită din 24 de preșcolari. Media de vârstă a participanților a fost de 5.45 (minimum 4 și maximum 6). Eșantionul pe care a fost desfășurat studiul este alcătuit din preșcolari din grupa mijlocie și mare, din județele Hunedoara și Timiș, și a fost format din 15 fete (62.50 %) și 9 băieți (37.50 %).

În realizarea acestui studiu, a fost urmat un plan experimental, care a cuprins grupul de control, cu care s-au realizat activități de povestirea educatoarei, și grupul experimental, cu care s-au realizat activități de creare de povești (de către copii), bazate pe metoda storyline. Studiul s-a realizat în trei etape.

Prima etapă a fost destinată pre-testului, la ambele grupuri incluse în studiu. În cadrul pre-testului, fiecare preșcolar a fost examinat individual,

fiecăruia cerându-i-se să spună o poveste. Preșcolarii au fost încurajați să creeze povești, să spună povești cât mai interesante, însă cei care nu au dorit să creeze povești au spus poveștile lor preferate.

A doua etapă a vizat intervenția educativă în cadrul grupurilor. La grupul de control s-au realizat cinci activități de povestirea educatoarei, iar la grupul experimental cinci activități bazate pe metoda storyline. Fiecare activitate a avut o durată cuprinsă între 20 și 30 de minute. În cadrul grupului de control, activitățile au respectat etapele desfășurării unei povestiri, activități ce sunt desfășurate de către profesorul pentru învățământul preșcolar în cadrul domeniului experiențial limbă și comunicare. Poveștile expuse au fost despre animale, întrucât s-a dorit o corelare cu tematica abordată în acea perioadă la grupă. De asemenea, majoritatea poveștilor au fost alese conform propunerilor din lucrarea „Piramida cunoașterii. Repere metodice în aplicarea curriculumului preșcolar.” (Tătaru, et alii, 2014).

În cadrul activităților de storyline, participarea preșcolarilor a depășit implicarea educatorului, întrucât copiii au creat povestea în timpul activității. Aceste activități au respectat etapele propuse de autorii acestei metode. Deși important, rolul educatorului s-a limitat la crearea cadrului inițial al poveștii și la adresarea întrebărilor cheie.

În etapa a treia s-a realizat post-testul, atât la grupul de control, cât și la cel experimental, imediat după realizarea activităților specifice. Din nou, preșcolarii au fost examinați individual, fiecare a spus o poveste care a fost evaluată ulterior cu ajutorul scalei de evaluare a creativității lingvistice. De asemenea, preșcolarii au fost îndrumați să spună povești cât mai interesante, povești pe care nu le-a mai auzit nimeni, care vor fi spuse și altor copii.

Procedura de desfășurare a pre-testului și a post-testului a fost următoarea: fiecare preșcolar a spus o poveste. În urma obținerii consimțământului, poveștile spuse de preșcolari au fost înregistrate, cu scopul de a realiza o evaluare cât mai obiectivă și cât mai reală, având în vedere complexitatea scalei de evaluare. Astfel, atât în pre-test cât și în post-

test, au fost consemnate numele preșcolarului și numele poveștii spuse de acesta, pentru a putea monitoriza rezultatele.

Instrumentul utilizat în colectarea datelor referitoare la creativitatea lingvistică a fost reprezentat de scala de evaluare a creativității lingvistice (Smogorzewska, 2011). Aceasta este alcătuită din următoarele dimensiuni: structura semantică, complexitatea sintactică, lungimea poveștii, originalitate și producerea neologismelor. Structura semantică se referă la un lanț de situații de referință sau la situația care se descrie. Situațiile de referință sunt părți ale unui discurs și sunt înțelese ca elemente ale unor structuri mai mult sau mai puțin complexe, reprezentând cursul evolutiv al realității de referință. Situațiile de referință sunt stări de schimbare a realității și de aceea se transformă, formând evenimente și episoade. Complexitatea sintactică reprezintă raportul dintre non propoziții și propoziții simple, respectiv propoziții dezvoltate și complexe în enunțurile copiilor. Este considerată responsabilă pentru natura creativă a limbajului uman. Lungimea poveștii reprezintă numărul de cuvinte semnificative pe care copiii le-au folosit pentru a-și spune povestea. Cu toate acestea, nu s-a făcut în acest moment presupunerea că o poveste mai lungă sau mai scurtă ar fi mai bună/mai rea. Folosind această categorie, s-a urmărit dacă există o corelație între lungimea unei povești și conținutul acesteia, altfel spus, dacă, cu cât povestea este mai lungă, cu atât este mai originală (sau poate cu cât povestea era mai scurtă, cu atât era mai originală). Originalitatea unei povești este considerată o idee surprinzătoare, inovatoare, în general. Propunerea care combină în mod interesant mai multe fire narrative este, de asemenea, considerată originală. Povestirea lipsită de originalitate este una în care un copil doar repetă povestea familiară, fără a face modificări. Producerea neologismelor este definită ca inventarea spontană a unor cuvinte noi prin analogie cu alte cuvinte deja familiare. Este o formă de joc de limbaj, precum și o modalitate (inteligentă) de a umple golurile din vocabular atunci când un copil nu cunoaște corect un cuvânt pentru a desemna sau a face referire la un anumit obiect. Ponderea neologismelor este

considerată proporția de cuvinte nou inventate de către copil în ansamblul cuvintelor dintr-un text dat.

Rezultate și interpretarea acestora

După realizarea bazei de date culese de la preșcolarii implicați în studiu, acestea au fost analizate, prin intermediul programelor Excel și JASP.

Pentru a analiza diferențele între cele două măsurători efectuate în cadrul grupurilor de control și cel experimental, s-a introdus variabila progres pentru fiecare variabilă propriu-zisă, prin calcularea diferenței dintre pre-test și post-test. În continuare, se vor prezenta rezultatele obținute în urma aplicării tehnicii statistice a testului T pentru eșantioane independente, în funcție de variabila progres.

Tabelul 1. Rezultatele testului T pentru dimensiunea *structura semantică*

Variabilă	Grup				T	p	d
	Control		Experimental				
	(N = 12)		(N = 12)				
	M	AS	M	AS			
Progres structura semantică	0.833	0.835	0.083	1.08	1.189	0.071	0.775

Notă: N = număr de participanți; M = medie; AS = Abatere standard; t = valoare test statistic; p = prag de semnificație; d = mărimea efectului.

Pentru testarea primei ipoteze am utilizat un test T pentru eșantioane independente, analizând diferențele dintre grupul experimental și grupul de control. Scorul obținut de grupul de control (N = 12, M = 0.833, AS = 0.0835) cu care s-au desfășurat activități de povestirea educatoarei a fost mai mare decât scorul obținut de grupul experimental (N = 12, M = 0.083, AS = 1.08) cu care s-au desfășurat activități de storyline. Totuși, aceste diferențe sunt ne semnificative din punct de vedere statistic ($t = 0.403$, $p = 0.690$, $p > 0.05$).

Prin valorificarea ambelor tipuri de activități de povestire preșcolarii au înregistrat progrese sub aspectul creativității lingvistice, atât cei din grupa experimentală, cât și cei din grupa de control. Conform statisticii realizate,

activitățile de povestirea educatoarei au avut un efect mai mare asupra structurilor semantice utilizate de preșcolari în poveștile create de ei, obținând o medie mai mare a progresului acestora, în comparație cu activitățile de storyline, în cazul cărora copiii au înregistrat un progres, dar mai mic.

Tabelul 2. Rezultatele testului T pentru dimensiunea complexitatea sintactică

Variabilă	Grup				T	p	d
	Control		Experimental				
	(N = 12)		(N = 12)				
	M	AS	M	AS			
Progres complexitatea sintactică	0.083	0.289	0.000	0.603	0.432	0.670	0.176

Notă: N = număr de participanți; M = medie; AS = Abatere standard; t = valoare test statistic; p = prag de semnificație; d = mărimea efectului.

Privitor la complexitatea sintactică, comparând valorile acesteia la pre-test și pos-test, se observă o ușoară creștere în cazul grupului de control, datorită activităților de povestirea educatoarei, în vreme ce grupul experimental a rămas constant, în urma activităților de storyline. Evoluția ușoară a grupului de control nu este reprezentativă din punct de vedere statistic.

Tabelul 3. Rezultatele testului T pentru dimensiunea lungimea poveștii

Variabilă	Grup				T	p	d
	Control (N = 12)		Experimental (N = 12)				
	M	AS	M	AS			
Progres							
Lungimea poveștii	0.083	0.515	0.000	0.426	0.432	0.670	0.176

Notă: N = număr de participanți; M = medie; AS = Abatere standard; t = valoare test statistic; p = prag de semnificație; d = mărimea efectului.

Lungimea poveștii a fost, de asemenea, influențată ușor în cadrul grupului de control, prin activitățile specifice derulate în cadrul acestui grup,

media progresului în cadrul grupului experimental sugerându-ne că nu s-a produs nicio schimbare pe parcursul derulării intervenției.

Tabelul 4. Rezultatele testului *t* pentru dimensiunea *originalitate*

Variabilă	Grup				T	p	d
	Control		Experimental				
	(N = 12)		(N = 12)				
	M	AS	M	AS			
Progres							
Originalitate	0.500	0.798	1.750	1.265	-2.236	0.036	-0.913

Notă: N = număr de participanți; M = medie; AS = Abatere standard; t = valoare test statistic; p = prag de semnificație; d = mărimea efectului.

În cazul originalității, activitățile de storyline desfășurate la grupul experimental au generat un progres mai mare pentru preșcolarii din acest grup, media progresului preșcolarilor din grupul de control fiind considerabil mai mică.

Tabelul 5. Rezultatele testului *T* pentru dimensiunea *producerea neologismelor*

Variabilă	Grup				T	p	d
	Control		Experimental				
	(N = 12)		(N = 12)				
	M	AS	M	AS			
Progres							
Producerea neologismelor	0.167	0.718	-0.083	0.515	0.980	0.338	0.400

Notă: N = număr de participanți; M = medie; AS = Abatere standard; t = valoare test statistic; p = prag de semnificație; d = mărimea efectului.

Referitor la producerea neologismelor, se pare că activitățile de povestirea educatoarei au avut efecte mai mari, preșcolarii din grupul de control obținând o medie a progresului mai mare.

Rezultatele cercetării pot fi puse în relație și cu activitățile de dezvoltare a limbajului folosite frecvent în contextul învățământului preșcolar românesc, bazat mai mult pe expunerea copiilor la texte literare prin activități de povestire, decât de creare de povești. Povestirea educatoarei este o activitate curentă de educare a limbajului, care, potrivit studiului nostru, și-a dovedit eficiența pe toate componentele investigate:

structură semantică, complexitate sintactică, producere de neologisme, originalitate, lungimea poveștii.

Concluzii

Cercetarea noastră a investigat aspecte ale dezvoltării creativității lingvistice în rândul preșcolarilor din România. Această problemă multidimensională, analizată din perspectiva poveștilor, a reprezentat o adevărată provocare pentru cercetător, însă este și o provocare care deschide drumul cercetătorilor români spre concretizarea a numeroase studii care să aducă și alte perspective asupra domeniului sau o mai bună clarificare.

În urma rezultatelor obținute, putem afirma că impactul activităților de povestire educatoare și storyline asupra dezvoltării creativității lingvistice a preșcolarilor nu este cunoscut pe deplin în context românesc. Rezultatele au evidențiat creșteri ale diferitelor dimensiuni din largă sferă a creativității lingvistice, însă acestea nu au atins pragul semnificației statistice. Acest studiu se încheie cu următoarele convingeri: poveștile reprezintă farmecul copilăriei și al vârstei preșcolare, farmec care dă copilului aripi spre universul imaginației neîngrădite de limite; poveștile și-au dovedit eficiența în numeroase domenii ale dezvoltării copilului preșcolar și o vor dovedi în continuare; acest studiu are șansa să dovedească și el semnificații mai mari dacă va fi reluat conform sugestiilor făcute.

Recomandări și limite ale studiului

Una dintre limitele studiului a fost generată de contextul pandemic de la debutul intervențiilor și de faptul că derularea studiului a fost posibilă cu un număr mic de participanți. Chiar dacă la începutul studiului eșantionul a fost alcătuit din 35 de preșcolari, numărul acestora s-a redus pe parcurs la 24, întrucât s-a hotărât includerea doar a preșcolarilor care au participat la toate etapele de derulare a studiului: pre-test, intervenție, post-test. Astfel, o sugestie pentru viitoarele studii care se vor realiza este implicarea unui număr cât mai mare de participanți, pentru o observare mai

clară a fenomenului creativității lingvistice și pentru a putea generaliza rezultatele pe populația preșcolarilor din România.

O altă limită a prezentei cercetări au constituit-o și unii factori ai designului cercetării, care nu puteau fi controlați. Spre exemplu, au existat preșcolari care au participat în prima etapă, au spus povestea ce urma a fi evaluată, însă nu au mai dorit să participe la ultima etapă, cea a post-testului. Situația s-a prezentat și în sens invers, preșcolarii nu au vrut să participe la pre-test, dar au participat la post-test. Aceasta a fost și cauza reducerii numărului de participanți la studiu. Se sugerează ca viitoarele cercetări să utilizeze și alte instrumente de măsurare a creativității lingvistice, prin care aceste limite să fie depășite.

Printre limite studiului se mai numără și contactul propunătorului studiului cu practica de specialitate. Astfel, experiența redusă de predare poate influența și ea, într-o oarecare măsură, rezultatele cercetării. Așadar, viitoarele studii s-ar putea realiza de sau cu cadre didactice din învățământul preșcolar care au o experiență mai vastă la catedră și care pot accentua mai mult în predare variabilele cercetării, astfel încât rezultatele să fie mai relevante.

Bibliografie

1. Balint, M. (2008). *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar. Didactica limbii și literaturii române*. Accesat la adresa <https://curl.ro/j3466> în data de 10 martie 2022.
2. Cîrlan, F., & Calancea, A. (2019). Povestirea ca metodă de învățare folosită în activitățile de limbă și comunicare la preșcolari. *Preocupări contemporane ale științelor socio-umane*, 10, 494-505.
3. Gnjatović, D. (2015). Stories in different domains of child development. *Research in Pedagogy*, 5(1), 84-97.
4. Manea, A., M. (2021). *Importanța și rolul poveștilor în educația copiilor*. Accesat la adresa <https://edict.ro/importanta-si-rolul-povestilor-in-educatia-copiilor/> în data de 5 martie 2022.
5. Ministerul Educației Naționale. (2019). *Curriculum pentru educație timpurie*. Accesat la adresa https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019aug.pdf în data de 14 martie 2022.

6. Okayay, O., & Kandir, A. (2021). The impact of interactive storybook reading programme on scientific vocabulary acquisition by children. *Early Child Development and Care*, 191(13), 2067-2077.
7. Rana, S., Padhy, M., Padiri, R. A., Nandinee, D., & Vincent, K. (2014). Story: An aid to positive child development. *Indian Journal of Positive Psychology*, 5(2), 178-182.
8. Smogorzewska, J. (2011). Five-year-old children are telling stories. Creating fairy tales with children by using „Storyline” and „Associations’ Pyramid” methods.
9. Smogorzewska, J. (2013). „You Can Choose... Or We Would Go to ‘Turkeys’ or to Houses”–Verbal Interactions of Five-Year-Old Children During Story Creation. *Psychology of Language and Communication*, 17(2), 157-174.
10. Smogorzewska, J. (2014). Developing children's language creativity through telling stories–An experimental study. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 20-31.
11. Smogorzewska, J. (2019). „Storyline” or „Associations Pyramid”? A Relationship Between the Difficulty of Educational Methods and Their Effectiveness in Developing Language Creativity Among Pre-School Children. *Psychology of Language and Communication*, 23(1), 27-47.
12. Tătaru, L., Glava, A., & Chiș, O. (2014). *Piramida cunoașterii – repere metodice în aplicarea curriculumului preșcolar*. București: Editura Diamant.
13. Tin, H. W., Nonis, K. P., Lim, S. E. A., & Honig, A. S. (2013). Teachers' perceptions of the importance of stories in the lives of children in Myanmar. *Early Child Development and Care*, 183(10), 1449-1467.

Anexe

ANEXA 1. Exemplificare activitate de povestirea educatoarei

Subiectul activității: „Ciuboțelele ogarului”, după Călin Gruia

Obiectivele:

- O1- să numească personajele poveștii, pe baza întrebărilor adresate;
- O2- să identifice momentele principale ale poveștii pe baza planșelor și a întrebărilor;
- O3- să indice cel puțin o poveste asemănătoare cu „Ciuboțelele ogarului”, de Călin Gruia.

Metode: povestirea, explicația, conversația, observația

Mijloace: planșe ilustrative pentru fiecare secvență importantă, cântecul „Iepuraș coconaș”, bănuți de ciocolată.

Moment organizatoric: Se organizează grupa de preșcolari în semicerc, pe scăunele. Mă voi așeza în fața lor pe scăunel, având pregătite toate materialele didactice pe care le voi folosi în realizarea activității.

Captarea atenției: Se va realiza prin intermediul cântecelului „Iepuraș coconaș”. După ce vom asculta cântecelul, le voi adresa copiilor următoarea întrebare: *Vreți să aflați de ce iepurașul a fost alungat (fugărit, îndepărtat) de către cățel?*

Anunțarea subiectului activității și a obiectivelor: „Așadar, dragi copii, povestea pe care vreau să v-o spun astăzi se numește *Ciuboțelele ogarului* și este scrisă de Călin Gruia. Această poveste ne spune de ce iepurașul și câinele nu se înțeleg bine.” Le voi spune copiilor că, după ce voi termina de povestit, aș vrea ca ei să îmi spună ce animale am întâlnit în poveste, să indice momentele principale ale poveștii pe baza imaginilor și să se gândească dacă au mai auzit o poveste asemănătoare cu aceasta.

Expunerea educatoarei: Expunerea poveștii va fi însoțită de ilustrațiile principalelor secvențe din poveste.

Conversație introductivă pentru anticiparea conținutului poveștii și explicarea unor cuvinte cheie: *ogar, ciuboțele, iarmaroc, galbeni, han.*

Se spune că era odată un iepure care avea doi galbeni (adică două monede) și tare își dorea să-și cumpere o pălărie albă și o scurteică (haină groasă, îmblănită care ajunge până la genunchi) verde, însă nu avea destui bani. Venise toamna, afară ploua tot mai des, vântul bătea cu putere, iar picioarele bietului iepure aproape că

înghețau. El pornise spre iarmaroc (târg, un loc în care putem cumpăra diferite lucruri) căci avea nevoie de o pereche de încălțări (încălțăminte). (Secvența 1)

Mergând el prin pădure și ciulind (ascultând foarte atent) urechile la orice foșnet (sunet produs de mișcarea frunzelor) mai spre seară se întâlnește cu Ogarul (câine de vânătoare, are gâtul și picioarele lungi) pe o potecă (drum strâmt prin pădure). Aceștia de salutară și porniră împreună la drum. Ogarul era gras, era îmbrăcat cu o șubă calduroasă, iar în picioare purta o pereche de ciuboșele (cizme) nou-nouțe. Bietul iepure nu-și mai putea lua ochii de la ele, atât erau de frumoase, iar lui îi era strașnic (foarte frig) de frig la picioare. Atunci, îl întreabă pe Ogar:

„- Cât ai dat pe încălțări?”

„- Doi galbeni. Ciuboșele sunt câte vrei la iarmaroc, numai bani să ai”, îi răspunse Ogarul”.

„- Am doi galbeni, spuse Iepurele în șoaptă.” (secvența 2)

Cei doi merseseră până când se lăsă noaptea, că aproape nu mai vedeau drumul din fața lor. Mai mult, o ploaie rece îl făcea pe iepure să tremure din toate încheieturile.

Atunci Ogarului îi veni o idee și îi spuse iepurelui:

„- Cumetre iepure, te văd desculț, e noapte și e frig, iar prin pădure sunt atâția tâlhari noaptea. Mai bine să ne oprim la hanul Ursului (loc unde se pot adăposti drumeții peste noapte), dormim și pornim mâine dimineață la drum.

Iepurele nu avu încotro și ascultă de Ogar.

Ajunși la han, Moș Martin îi primi cu bucurie. (secvența 3)

După ce se dezmoștiră (se încălziră), Ogarului îi veni din nou o idee: să ceară hangului ceva de mâncat și de băut. Iepurelui nu îi plăcu ideea Ogarului, căci știa că nu avea decât doi bănuți. Dacă îi strica, atunci rămânea desculț toată iarna. Așa că îi spuse Ogarului că nu îi este foame, mai ales că nu are mărunțiș (monede de valoare mică).

Auzind acestea, Ogarul îi spuse iepurelui:

„- Ciudat mai ești, măi iepure. Cine ar cere să plătească unui sărac ca tine? Am eu bani destui pentru plată.”

Înțelegerea fiind făcută, Ogarul ceru lui Moș Martin de mâncare. Acesta, ca un adevărat hangiu ce era, le adusese în față tot felul de bunătăți: plăcinte, faguri de miere, friptură și vin de stafide. Și mânca Ogarul de ai fi crezut că nu a mâncat de o lună. Dar bietul iepure de- abia luă și el cu sfială o bucată de plăcintă cu varză.

După ce se săturară, veni și momentul să plătească hangului care le ceru doi bănuți. Si ce să vedeți, Ogarul nu avea nici un ban la el, așa că îi spuse iepurelui să plătească. Acesta se necăji și îi spuse lui Moș Martin că nu așa a fost înțelegerea. Dar ce să mai facă, pe Moș Martin nu- l interesa, așa că iepurele plăti ursului, și merseseră la culcare.

Ce culcare? Iepurele nu putea cu niciun chip să adoarmă. Era supărat foc că se lăsase păcălit de Ogar, și începu să plângă. Tot gândindu-se ce să facă, îi veni o idee. Intră în camera în care dormea Ogarul și văzu ciuboșele așezate lângă sobă. Fără

să mai stea pe gânduri, se încălță cu ciuboțele Ogarului, ieși încet din han și o luă la fugă prin pădure fără să se oprească. (Secvența 4)

Dimineața, când se trezi, Ogarul nu mai avu cu ce să se încălțe. Așa că nu mai zăbovi (a întârzia) la han și plecă în căutarea ciuboțelor. Departe, pe un deal îl zări pe iepure. A tot fugit Ogarul după el prin păduri, prin ogoare, peste dealuri dar nu a reușit să-l prindă. De atunci, se spune că ogarul cum vede un iepure începe să fugă după el cu gândul să-l desculțe. (Secvența 5)

Conexiunea inversă: va urmări retenția momentelor principale pe bază de imagini și de întrebări, dar și un exercițiu joc.

Exercițiu-joc: Spune-i doar numele!

Ce personaj ți-a plăcut cel mai mult? Ce personaj nu ți-a plăcut? Cine a plecat la iarmaroc să-și cumpere ciuboțele? Cu cine s-a întâlnit iepurele mergând prin pădure? La cine au petrecut noaptea Ogarul și iepurele? Cine nu avea bani să plătească hangulului? Cine a rămas fără ciuboțele? Cine fuge după un iepure când îl vede?

Aprecieri: Se vor face aprecieri generale referitoare la participarea copiilor la activitate. De asemenea, atenția și implicarea le vor fi recompensate cu câte un bănuț de ciocolată.

ANEXA 2. Exemplificare activitate de storyline

Obiectivele activității:

- să imagineze personaje și întâmplări în conformitate cu începutul poveștii creat de educatoare;
- să compună logic și coerent firul narativ al poveștii;
- să continue povestea având ca sprijin întrebările ajutătoare adresate de către educatoare.

Strategia didactică:

Metode: explicația, conversația, storyline.

Mijloace: scrisoare de la Zâna Primăvară, imagine sugestivă pentru cadrul poveștii (imagine cu un stup, albine), „brățara albinuței povestitoare”, plic, creioane colorate.

Forme de organizare: frontal.

Descrierea activității:

Captarea atenției se va realiza prin intermediul scrisorii primite de la Zâna Primăvară, dar și prin intermediul brățărilor pe care aceasta le-a confecționat pentru copii, spunându-le că se numesc „brățările albinuțelor povestitoare”. După ce voi așeza pe mâna fiecărui copil câte o brățară, le voi adresa următoarea întrebare: „De ce credeți că Zâna Primăvară v-a numit albinuțe povestitoare?” În urma conversației, le voi citi copiilor conținutul scrisorii:

„Zum-zum, albinuțelor! Sunt nespus de fericită că am ajuns, în sfârșit și la voi. Cred că și voi sunteți fericite că vi s-au dezmoțit aripioarele și antenele după o iarnă așa geroasă. Acum puteți zbura în văzduhul înseninat de razele călduroase ale soarelui. Știu că ați pregătit și peria și coșulețul pentru strângerea polenului, însă mai este doar puțin până vor înflori copacii. Până atunci, am o sarcină pentru voi: lucrați cu hărnicie și ajutați-mă să continui o poveste. Fiindcă sunt atât de ocupată, am scris doar începutul, voi va trebui să mă ajutați să o continui.”

Desfășurarea activității:

Fixarea cadrului poveștii (expunerea pe suport a imagini reprezentative pentru cadrul poveștii).

„Era primăvara. Crenguțele începuseră să se umple de mugurași și frunzulițe, iar pe covorul de iarbă care se întinsese în toată grădina lui Matei, erau multe floricele colorate: ghiociei, lalele și zambile. Toate s-au trezit la viață, chiar și albinuțele, albinuțele micuțului stupar, Matei. Stuparii au grijă de albinuțe și controlează stupii în fiecare zi. Dar astăzi, ceva era diferit în stupul reginei Maia,

deoarece nu se auzea niciun zumzet. Atunci, Matei a privit atent în stup. Ce bine că nu erau moarte, dar...

În **continuarea poveștii**, se vor adresa copiilor întrebări cheie/ajutătoare pentru continuarea celorlalte episoade ale poveștii (intriga, desfășurarea acțiunii, punctul culminant, deznodământul). Acestea vor face referire la: posibilele evenimente ce s-ar fi putut întâmpla în stup, ce a văzut Matei în stup, ce s-a petrecut în continuarea poveștii, cum s-a încheiat povestea. Răspunsurile date de copii vor fi notate (de către educatoarea grupei) sau vor fi înregistrate.

În **încheierea activității**, vom pregăti plicul cu povestea creată, pentru a fi trimis Zânei Primăvara, care ne da drept răsplată multă căldură și flori din belșug. Toate albinuțele care au lucrat la poveste își vor scrie numele pe plic. Voi face aprecieri asupra modului de desfășurare a activității.



ISBN: 978-606-37-1739-0